La extraña odisea

Confesiones de un filólogo clásico

Carlos Martínez Aguirre



Ch

Carlos Martínez Aguirre

LA EXTRAÑA ODISEA

Confesiones de un filólogo clásico

Aviso legal

La edición en papel se puede adquirir al precio de 10€ en la **librería Áurea Clásicos.**
(http://libreriaaurea.com/)

Ediciones en castellano
2ª Edición de 300 ejemplares. Editorial Círculo Rojo: abril de 2015
Reimpresión de 200 ejemplares. Editorial Círculo Rojo: julio de 2013 AGOTADA
1ª Edición de 300 ejemplares. Editorial Círculo Rojo: abril de 2013 AGOTADA

Ediciones electrónicas
La extraña odisea pdf. Descarga gratuita desde la página de Classics at home.
La extraña odisea epub. Descarga gratuita desde epublibre.

Ediciones en audiolibro
Gratuito en los canales de vídeo y audio de Classics at home. En preparación.

Ediciones en otras lenguas
En idioma holandés. Traducción de Martin Baasten. Editorial Addisco: abril de 2016
En idioma inglés. Traducción de Elaine Riedel y Francisco Javier González Estepa. Salida prevista en agosto de 2019

Δόξειε δ’ ἂν ἴσως βέλτιον εἶναι καὶ δεῖν ἐπὶ σωτηρίᾳ γε τῆς ἀληθείας καὶ τὰ οἰκεῖα ἀναιρεῖν.
Ἀμφοῖν γὰρ ὄντοιν φίλοιν ὅσιον προτιμᾶν τὴν ἀλήθειαν.

Ἀριστοτέλης

De igual modo para la preservación de la verdad es preciso apartar incluso lo que nos es más nuestro.
Pues siendo ambas cosas queridas es un deber sagrado elegir la verdad.

Aristóteles

Dedicatorias

A mis maestros del Colegio Siglo XXI
de quienes aprendí que la educación
es la lucha por una sociedad más justa.

A Mª Ángeles y Jesús
y a todos los profesores de Secundaria
que continúan transmitiendo su pasión y amor
por el griego y el latín contra viento y marea.

Al maestro Hans H. Ørberg
por su maravillosa labor,
su generosidad y su humildad.

A mi mujer, Amalía,
por regalarme cada día un trocito de cielo
y un trocito de Grecia.

A mis padres
por enseñarme a estar del lado
del pueblo y de la libertad.

Prólogo a la segunda edición

En abril de 2013 publiqué los primeros trescientos ejemplares, primorosamente editados por la editorial Círculo Rojo, de mi *Extraña odisea.* Aparte de las varias decenas que repartí entre familiares y amigos, el resto de la edición se agotó en menos de tres meses. Y ello a pesar de que al poco tiempo de la publicación ya existían copias piratas del libro circulando por internet, algo contra lo que desde el primer momento comprendí que era inútil luchar, por lo que decidí regalar gratuitamente yo también el libro en formato electrónico desde mi página web. Una nueva reimpresión se agotó igualmente en muy poco tiempo y desde entonces no paran de llegarme peticiones de más ejemplares, razón por la que me he animado a publicar esta segunda edición. En ella tan sólo se han corregido algunas erratas y unas pocas cuestiones de estilo.

Nada de esto hubiera sido posible sin la ayuda de Esther Fernández, de la Librería Áurea de Madrid, auténtico santuario de las letras grecolatinas. Fue ella quien accedió a distribuir y promocionar mi obra con una admirable eficacia librándome del mayor quebradero de cabeza de quienes nos autoeditamos. Sin su ayuda esta segunda edición no habría visto la luz por lo que aprovecho para expresar desde aquí mi más profundo agradecimiento por su colaboración y apoyo.

Azuqueca de Henares, marzo de 2015

Advertencia preliminar

Es posible que mucho de lo que se cuenta en este libro resulte sorprendente y difícil de creer a aquellos lectores que no hayan cursado estudios de Filología Clásica.

Fuera del ámbito de nuestras disciplinas lo normal es pensar que cualquier profesor de latín o griego dominará las lenguas de su especialidad más o menos con la misma soltura que se espera en un profesor de alemán, inglés o chino. Es decir: alguien ajeno al mundo de la Filología Clásica suele dar por supuesto que un buen profesor de Clásicas de Instituto (¡y mucho más de la Universidad!) será capaz de hablar latín y griego antiguo con cierta fluidez, escribir en esas mismas lenguas con corrección y, por supuesto, de leer cómodamente cualquier obra en su lengua original. Esto, sin embargo, está muy lejos de ser habitual.

Hace ya algunos años publiqué un pequeño artículo en el que exponía mis impresiones respecto a lo que yo consideraba decepcionantes resultados de mi experiencia como estudiante de latín y griego en el Bachillerato y la Universidad, sobre todo en comparación con mi éxitos en el aprendizaje de otros idiomas a los que, sin embargo, había dedicado mucho menos tiempo y esfuerzo.

Desde entonces han sido muchos los profesores de latín y griego que se han puesto en contacto conmigo para expresarme su total acuerdo con lo contado en ese artículo y felicitarme por el valor demostrado al exponer una verdad tan generalizada como poco admitida: que los licenciados de Clásicas, después de cinco años de esforzados estudios, no sólo solemos ser incapaces de expresarnos con una mínima corrección en latín y griego (y, en general, ni siquiera de escribir un par de líneas sin el temor a cometer quién sabe qué horribles atentados contra las leyes de la gramática) sino, lo que es peor, de leer con comodidad los libros escritos en estas lenguas sin necesidad de echar mano continuamente de un diccionario o de ediciones bilingües.

Algunos justifican este hecho aduciendo que el fin de la Filología Clásica no es hablar ni escribir en latín y griego, sino la traducción rigurosa de los textos antiguos, algo que no se puede tomar a la ligera, sino que debe ser realizado con sumo cuidado, ponderación y esfuerzo. Ante tal objeción yo respondo que si un profesor de ruso se confesase incapaz de improvisar *in situ* la traducción de una página de Dostoyevski, simplemente nadie le tomaría en serio. Y no veo la razón por la que el ruso deba resultar más fácil de aprender a un español que el griego clásico ni, muchísimo menos, que el latín.

Muchos han sido los profesores de Clásicas con los que he tenido la ocasión de discutir sobre esta cuestión en los últimos años. La mayoría de ellos, ante mi pregunta sobre si podrían expresarse con corrección en latín o griego antiguo o si serían capaces de improvisar una traducción de un texto clásico que no hubieran preparado previamente, han tenido que reconocer simple y llanamente que no. Cierto es que en, algunas ocasiones, sí he encontrado a clasicistas capaces de

tales hazañas; la mayoría de ellos habían aprendido con métodos *"*naturales*"* (es decir, más o menos como se aprenden las lenguas modernas). En algún caso rarísimo he llegado a conocer, para mi sorpresa, a profesores con una competencia lectora en latín y griego más que satisfactoria que me han asegurado haber alcanzado exclusivamente mediante el estudio de la gramática y la práctica de la traducción. Este hecho, sin embargo, no me ha llevado en ningún momento a poner en duda mi negativo juicio respecto a los resultados de tal metodología, pero me ha servido de prueba palpable de cómo la perseverancia y el genio de determinados individuos son capaces de alcanzar el éxito, incluso en las circunstancias más adversas imaginables.

El Colegio Siglo XXI

Antes de entrar en el asunto principal de este libro me gustaría hacer una breve mención de cómo era la educación que yo recibí en la Enseñanza Primaria, entonces conocida como Enseñanza General Básica o EGB y que duraba ocho años, desde los seis a los trece.

Tuve la inmensa fortuna de pasar aquellos primeros y tiernos años en un colegio muy especial: El Siglo XXI, en el madrileño barrio de Moratalaz. Es un colegio creado en los últimos años de la dictadura por un grupo de padres y maestros progresistas que pretendían poner en práctica planteamientos pedagógicos alternativos, herederos de la educación libertaria, las escuelas cooperativas italianas y los métodos de Freinet.

Para que se entiendan las enormes diferencias que existían entre la forma de enseñar del Siglo XXI y la enseñanza *normal* de aquellos tiempos, comenzaré diciendo que durante los cinco primeros cursos de EGB no recuerdo haber hecho ningún examen ni haber recibido ninguna calificación. Tampoco teníamos libros de texto ni nos mandaban deberes para casa. Todo el trabajo de aquella primera etapa me parecía un juego: hacíamos dibujos, nos contaban cuentos, escribíamos historias, dibujábamos tebeos, aprendíamos canciones, cocinábamos, íbamos de *acampada* o a una granja-escuela (*la Limpia*, que fue pionera en España), hacíamos teatro y pasacalles por el barrio (recuerdo dos muñecos gigantes: la rana y el dragón que habían hecho los propios alumnos y eran uno de los símbolos del colegio). A veces, por las tardes, las clases las daban los padres de los alumnos, que organizaban talleres de lo más diversos: desde cocina hasta cine, jardinería o macramé. Las relaciones entre los niños y con los maestros eran cariñosísimas. Cuando surgían conflictos o algún chico se portaba mal, el problema se resolvía mediante la asamblea de alumnos. No recuerdo que ninguno de nuestros maestros utilizara métodos represivos ni violencia psicológica (¡ni mucho menos física!) contra ninguno de nosotros.

En los cursos de 6º, 7º y 8º empezó a haber notas, algunos deberes y, tímidamente, los primeros exámenes. Supongo que nuestros excelentes maestros (y yo tuve la suerte de tener como tutor de aquella segunda etapa a Jorge Gutiérrez, a quien queríamos con locura) se veían obligados a ir introduciendo aquello más que por convicción, por prepararnos a lo que nos esperaba cuando saliésemos de aquel paraíso y nos tuviésemos que enfrentar al verdadero sistema educativo de la España de la transición. A pesar de todo, las notas no dependían en ningún caso de los exámenes, sino de los distintos trabajos de investigación y creación (siempre elaborados en equipo) que los profesores nos iban planteando sobre los temas más variados: desde los dioses del antiguo Egipto (recuerdo que hicimos unos preciosos murales en forma de recortables de tamaño natural y que a mí me tocó hacer al dios Thot) hasta tareas de tipo tecnológico, como fue construir un levantador de

pesos a base de poleas o una catapulta como las de las películas medievales.

Realmente en el Siglo XXI los alumnos no nos dábamos cuenta de la suerte que teníamos de educarnos en un sitio así ni mucho menos del enorme esfuerzo y dedicación que había detrás de aquello por parte de nuestras maestras y maestros. Cuando pienso en el cariño que sentíamos por ellos (y que seguro debían notar), y lo habitual de las visitas llenas de agradecimiento que muchos antiguos alumnos hemos hecho a lo largo de nuestras vidas a nuestros antiguos *profes*, sé que tantos sacrificios han sido recompensados con creces. Como profesor siempre he tratado de seguir los pasos de aquellos maestros tan locos que me hicieron feliz, y siempre he envidiado a quienes tuvieron y tienen la ocasión de ejercer la docencia en un lugar tan maravilloso.

El Bachillerato Experimental

Estudié el Bachillerato entre los años 1988 y 1992. Me matriculé en la sección Experimental del Instituto San Isidro de Madrid. El Bachillerato Experimental era una especie de laboratorio en el que el gobierno socialista de entonces estaba probando lo que iba a ser la futura LOGSE. No sé si los maestros del Siglo XXI que nos aconsejaron matricularnos en aquella modalidad realmente tenían confianza en ella y en los resultados de la futura reforma o simplemente buscaban amortiguar el inevitable golpe que nos llevábamos todos los alumnos del Siglo al pasar de una educación no represiva basada en la curiosidad y la creatividad a otra autoritaria, individualista y memorística en el peor sentido de la palabra.

Lo cierto es que a mí en el Bachillerato Experimental no me fue del todo mal, y posiblemente mi hermana Marina, que sufrió horrores para terminar el BUP y el COU en el mismo Instituto, pero en la sección normal, lo hubiese pasado con muchas menos angustias de haber escogido, cuatro años antes, la misma modalidad. Ésa era una de las críticas más recurrentes que se hacía al sistema educativo del Siglo XXI: que los alumnos no se sabían adaptar a los Institutos *normales*. La verdad es que en aquellos años el fracaso escolar en el Bachillerato era generalizado, y no sólo entre los alumnos provenientes del Siglo XXI: la mitad de los alumnos abandonaban el Instituto en los primeros cursos.

Sea como fuere, a mí la experiencia en el Siglo XXI me resultó muy positiva también desde el punto de vista académico. Notaba que sacaba gran ventaja a todos mis compañeros procedentes de colegios *normales* en competencias en las que, sin ser yo ninguna fiera, ellos estaban totalmente *in albis*, por la sencilla razón de que no las habían ejercitado nunca. Estos eran aspectos tales como el hacer resúmenes, realizar trabajos personales que no fueran una mera copia de las enciclopedias escolares (el *corta y pega* de la época), trabajar en equipo (lo cual para mis compañeros de Instituto significaba simplemente *dividirse el trabajo,* sin ningún tipo de colaboración o puesta en común) y, en general, todo aquello que tenía que ver con la creatividad o la expresión de opiniones críticas.

Sí es cierto que en cuestiones de memorización yo llevaba una cierta desventaja, pues en el Siglo XXI lo único que nos habían hecho aprender de memoria eran canciones (especialmente de los grupos de moda en los 70 y 80) con horripilante adaptación a flauta dulce incluida. Pero, afortunadamente para mí, los profesores de la sección Experimental solían contarse entre los pocos interesados en los movimientos de renovación pedagógica y rara vez centraban su pedagogía en ese tipo de enseñanza inútil hasta el sadismo que consiste en obligar a los chavales a aprender ingentes cantidades de información, datos y fechas que ni les interesan ni comprenden y que, tras vomitar el día del examen (o copiar de chuleta los más avispados), olvidan con gran alivio de su

prematuramente maltratado sistema nervioso.

Por desgracia, muchos años después, siendo yo mismo profesor en varios de esos Institutos *normales* de Enseñanza Secundaria, he visto cómo la mayoría de mis compañeros de Historia, Filosofía o Literatura, incluso aquellos que se consideran a sí mismos más progresistas, siguen aplicando esta absurda y reaccionaria pedagogía. Eso sí, después vienen las chanzas y burlas por los disparates escritos por unos alumnos incapaces de entender nada de lo que les han enseñado a base de hacerles engullir información como a ocas. E insisto: esto lo hacen también los profes supuestamente más *progres:* ¡si Giner de los Ríos levantara la cabeza...!

Mi primer contacto con el mundo Clásico

En aquel Bachillerato Experimental que, como digo, era una especie de laboratorio de la LOGSE, creo que en el curso segundo (el equivalente al actual 4º de ESO) teníamos una asignatura llamada CULTURA CLÁSICA.

Los profesores de aquella asignatura eran dos: uno encargado de la parte romana y otra de la griega. Del profesor de la parte romana poco recuerdo y creo que no aprendí casi nada con él, entre otras cosas por el follón que montábamos en sus clases. Lo más interesante que me viene a la memoria es una anécdota algo chusca que, como se verá, no tiene nada que ver con los objetivos de divulgación de este libro pero, como tiene su gracia, aquí viene: el tal profesor, del que no recuerdo ni el nombre, creo que era un interino y debía de llevar muy poco tiempo en la docencia pues se le veía muy joven, casi lampiño; ya fuese por su inexperiencia, ya por un humor excesivamente sanguíneo, lo cierto es que el hombre se mostraba muy nervioso a cada momento (yerro funesto cuando se tiene que ejercer la autoridad sobre un grupo de adolescentes en plena revolución hormonal), y entre los gestos que denotaban su excitación estaba la manía de coger un trocito de tiza y agitarla en su puño como si se tratase de los dados en un cubilete. Pues bien, no sé a cuál de mis compañeros se le ocurrió que aquello era un tic que le había quedado de tanto machacársela, y la comparación tuvo tanto éxito que al hombre le cayó el mote de “El Pajosqui”, y así nos pasamos el resto del cuatrimestre partiéndonos de risa cada vez que el infeliz empezaba con sus explicaciones acompañadas del meneo de tiza, sin que probablemente él llegara nunca a entender la razón por la que provocaba tal hilaridad entre aquella jauría de pequeños salvajes. Esto es lo único que recuerdo de los cuatro meses de cultura romana impartidos por el “Pajosqui”.

Totalmente distinta fue la parte dedicada al mundo griego, impartida por Mª Ángeles Martín Sánchez, una de las mujeres por las que más admiración he sentido en mi vida, y no sólo por su labor docente sino por ser una de esas personas que parecen haber sido sacadas del molde del imperativo categórico kantiano. Es la única profesora del San Isidro (y también de la Universidad) con la que mantengo hasta hoy amistad y en todo este tiempo mi respeto y cariño por ella no han hecho más que aumentar. Además, le debo a ella, más que a nadie, haber descubierto mi vocación filológica.

Pero volviendo a aquel primer contacto mío con la lengua y la cultura griega, recuerdo que desde el primer momento todos nos sentimos impresionados por aquella maestra que, con su carácter decidido pero a la vez afable, sin necesidad de dar una voz, se hizo a las mil maravillas con nuestra revoltosa clase poniendo fin al cachondeo con el que habíamos atormentado durante la primera mitad del curso al pobre “Pajosqui”.

De aquel cuatrimestre de cultura griega recuerdo las proyecciones de diapositivas con cuadros mitológicos de todas las épocas que nos encandilaban (años después, como profesor, he podido comprobar como los mitos griegos amansan incluso a los alumnos más feroces, aún no entiendo muy bien por qué), el aprendizaje del alfabeto, que a mí me pareció tan divertido como si nos estuviesen enseñando a escribir con tinta simpática y, sobre todo, lo que para mí fue un verdadero descubrimiento: el asunto de las etimologías, y en esto era yo *rara avis*, pues la mayor parte de mis compañeros preferían, con mucho, la parte mitológica de la asignatura.

Lo cierto es que esa alquimia de las palabras que es la etimología me pareció algo grandioso, hasta el punto de que no sé si ese mismo año, o al siguiente, me pedí para reyes un enorme diccionario etimológico de palabras españolas de origen griego para continuar incluso fuera del aula el inacabable juego de maravillas que Mª Ángeles nos había descubierto en su asignatura. Todavía conservo aquel primer diccionario de helenismos del Profesor Crisóstomo Eseverri Hualde y lo guardo con el mismo cariño con que otros conservan su primer y más querido juguete.

Mi experiencia como alumno de Latín en el Bachillerato

En el tercer curso del Bachillerato Experimental debíamos elegir entre varias modalidades. En el San Isidro se ofertaban dos: filológico y de ciencias experimentales. Había bastantes más que no recuerdo pero, en cualquier caso, creo que en mi Instituto sólo se ofertaban estas dos, así que mi elección estaba clara, dada mi absoluta ineptitud para las matemáticas, que me perseguían como furias desde 7º de EGB.

Comencé el Bachillerato filológico atraído más que nada por la Historia y las Ciencias Sociales, pero también con ganas de continuar aprendiendo etimologías con aquella profesora de griego tan maravillosa que habíamos tenido el curso anterior y que yo sabía, por mi hermana, que era la única que se encargaba de la asignatura en el turno de mañana (en el turno de tarde había otra, Rosa, famosa por dirigir un grupo de teatro griego que era uno de los orgullos del Instituto).

El profesor de Latín, sin embargo, era nuevo ("Pajosquí" desapareció aquel año y nunca lo volvimos a ver). Su nombre: Jesús García García y había sido ya profesor de mi hermana en el Bachillerato *normal*, así que tenía algunas referencias de él: joven, simpático y estaba como un tren (esta era una apreciación completamente subjetiva de mi hermana Marina y sobre la que yo no podía opinar) y aunque a veces se cabreaba y pegaba unas broncas que temblaba el misterio, al final era un buenazo y aprobaba a todo quisqui (éste era el dato que más me interesaba, porque el latín tenía fama de "hueso").

Años después supe que Jesús murió siendo todavía muy joven en un desdichado accidente de automóvil. Mantuve amistad con él durante todos mis estudios universitarios, y creo que la última vez que le vi fue al volver de mi estancia en Grecia, donde pasé dos años después de acabar la Universidad. En aquella época todavía no había descubierto el método Ørberg, así que creo que nunca llegué a plantearle mis inquietudes y dudas pedagógicas. ¡Cómo me hubiese gustado hacerlo!

Lo cierto es que Jesús resultó ser tal y como mi hermana lo había descrito: un tío genial, carismático, que se metía a los chavales en el bolsillo pero con el que, la verdad, no aprendí demasiado latín. Y que conste que no le echo la culpa a Jesús en absoluto: era un profesor excelente, enamorado de su profesión y que nos preparó muy bien para la Selectividad (y eso que yo no era precisamente un alumno brillante ni aplicado, sino más bien vaguete), pero a lo que me refiero es a que, en realidad, en aquellos tiempos y con la metodología que se aplicaba en la enseñanza del latín, lo normal es ni siquiera los alumnos más trabajadores e inteligentes, aprendiesen latín. Aprendíamos otras cosas: declinaciones, conjugaciones, sintaxis, morfología... pero nada de lo que cualquiera entiende por aprender realmente una lengua.

Pero todo esto necesita una explicación más detallada, para lo cual permítame el amable

lector hacer un inciso en estos recuerdos y dedicar los próximos capítulos a un análisis algo más pormenorizado de aquel método de enseñanza que aplicaba mi primer y querido maestro de la lengua del Lacio y que era el que empleaban y venían empleando desde hacía más de un siglo la mayoría de los docentes latinos en España y el mundo, salvo algunas honrosas excepciones de las que hablaremos en su momento.

La gimnasia del espíritu

En los primeros días el profesor nos explicaba las normas fonéticas con las que debíamos pronunciar correctamente. Estas eran las de la llamada pronunciación *restituta*, es decir, las heredadas de la escuela filológica alemana que en su día vinieron a poner orden a las múltiples pronunciaciones nacionales europeas. Nada se nos dijo de la existencia de la pronunciación *ecclesiastica* o tradicional, dando por supuesto que era algo superado y cuyo conocimiento carece de sentido, con lo que se despreciaba de un plumazo la bella sonoridad de toda la música medieval y renacentista latina, por lo que, si algún alumno con dotes musicales llegaba a entrar en un coro, difícilmente podría entender por qué los diptongos *ae* y *oe*, por ejemplo, debían ser pronunciados *e,* entre otras cosas.

Tampoco se nos explicó gran cosa sobre las cantidades vocálicas, ni se ponía demasiado interés en la correcta división silábica o la posición del acento tónico. Creo que no fue hasta la Universidad cuando descubrí que no se decía “ro-sá-e”, sino “ró-sae”, ni mucho menos cosas como que *familia* debe pronunciarse como tetrasílaba (fa-mi-li-a), pues en latín no existe el diptongo *ia*. En cualquier caso todo aquello carecía de importancia, pues la práctica oral del latín sencillamente no existía.

Tampoco se pretendía, por tanto, que el alumno aprendiese si la *o* de Roma, por ejemplo, era larga o breve, ni mucho menos que se pronunciase como tal, como si las bocas de los españoles hubieran quedado irreversiblemente deformadas para tales sutilezas, sólo alcanzables por los niños germánicos que ya vienen con el invento de serie. La única utilidad del asunto de las cantidades vocálicas era un inverosímil ejercicio conocido como “escandir versos” que consistía en hacer encajar como uno buenamente pudiera una serie de versos dentro de unos esquemas que me recordaban más al morse de las películas de espías que a cualquier cosa que tuviera mínimamente que ver con el arte poética.

El siguiente peldaño en el aprendizaje era la morfología. Se nos informaba de que el latín tenía “casos”, acontecimiento terrible y pecado original por el cual aquella lengua dejaba de serlo para transformarse en una suerte de problema matemático eterno. Se daban los valores de éstos y, si el alumno tenía suerte e iba bien en sintaxis, ya sólo le quedaba memorizar las desinencias que caracterizaban aquellos en los distintos tipos de palabras y ponerse a descifrar ristras de frases enigmáticas e inconexas, como si, una vez más, nos las hubiéramos de ver con los códigos interceptados al enemigo en plena guerra mundial.

Y esto era todo. Con el tiempo la gramática se iba haciendo más complicada y los textos más enrevesados (aunque nunca pasaban de unas pocas líneas). A las primeras tablas de declinaciones

(más o menos fáciles de aprender) se iban añadiendo otras cada vez más complejas (pronombres, los distintos tipos de sustantivos y adjetivos, demostrativos, relativos, etc.) y antes de llegar a Navidades la mayor parte de los alumnos ya habíamos comprendido por qué esa asignatura tenía tanta fama de "hueso" y nuestra única esperanza de aprobado radicaba en la legendaria misericordia de Jesús, pues estaba claro que era imposible llegar a aprender nunca aquello que, más que un curso de lengua, parecía de cábala. Como bien decían los defensores de aquella aberración: el latín era la *gimnasia del espíritu* pues, sin duda, mucho músculo cerebral había que tener para poder llegar a dominar una asignatura que consistía en aprender una lengua como si se tratase de un ejercicio de lógica.

Lo cierto es que no a todos los alumnos se les daba tan mal como a mí. Había algunos que incluso destacaban y le cogían el gusto. Estos eran, generalmente, los alumnos más dóciles y aplicados en todas las asignaturas, por lo que realmente algo de razón tenían los alemanes inventores de la *Formale Bildung* cuando decidieron convertir el estudio de las lenguas clásicas en la piedra de toque de su sistema educativo: para llegar a aprender latín con esta metodología hay que tener una disciplina y capacidad de trabajo verdaderamente prusianas y muy poco espíritu crítico.

La Selectividad de Latín en el curso de 1992

Como ya he dicho, pasé mis dos cursos de Latín en el Instituto descifrando frases y, en total, no creo que en aquellos dos años la cantidad de texto latino que trabajamos en clase alcanzase las doscientas líneas. Lo mismo hubiera dado que hubiesen sido el doble o la mitad, porque con cada nueva sentencia latina lo único que perfeccionaba era mi técnica de descifrado, que consistía en saber identificar cada vez mejor las desinencias diversas y en establecer hipótesis cada vez menos disparatadas de traducción, siempre con el apoyo del diccionario, con el que consultaba prácticamente todas y cada unas de las palabras, incluso aquéllas más evidentes, siempre alerta ante la posibilidad de los "falsos amigos", y que me hacían que, tal y como se nos había advertido, en ningún momento pretendiese leer el texto de forma lineal, como había sido escrito y pensado por sus autores y como se hace en cualquier otra lengua, sino que lo primero que debíamos hacer era "buscar los verbos" y, a partir de ellos, ir reconstruyendo la frase pieza a pieza, primero comprobando si éstos eran intransitivos o transitivos, de ser así verificando las distintas palabras que pudieran estar en caso acusativo y comprobando si "tenía sentido" que tales fueran el objeto directo de los verbos posibles, y así toda una interminable lista de hipótesis que al final acababan sacando a la luz un engendro, por lo general incomprensible, y que a base de darle muchas vueltas al diccionario y a todos los posibles significados de cada palabra, acababa convirtiéndose en una traducción de cuyo valor no teníamos, por descontado, la menor seguridad.

Como ya he advertido, yo no me contaba entre los alumnos más sobresalientes de mi clase, aunque tampoco era de los peores, así que que si digo que después de dos años de latín, a razón de cuatro horas por semana, lo máximo que conseguí fue llegar a traducir cuatro líneas en una hora con ayuda de un diccionario y con resultados bastante penosos, se podrá objetar que la culpa no era tanto del método como de mis escasas dotes intelectuales y de mi, sin duda, excesiva indolencia. Pero si reflexionamos sobre lo que se exigía en el examen de Selectividad[1] de aquel año (que era exactamente lo que acabo de describir) veremos que tampoco había por parte de los legisladores esperanzas de que aprendiésemos mucho más.

A pesar de la opinión general sobre la caída de los niveles de exigencia en el Bachillerato actual, lo cierto es que no hay mucha diferencia entre la Selectividad de entonces y la de hoy. Si no recuerdo mal, consistió en traducir (con ayuda del diccionario) dos líneas y media de César o cuatro o cinco versos de la Eneida. Además, había que hacer el análisis morfosintáctico de una oración y responder a unas preguntas de derivación y literatura. Aparentemente un examen bastante sencillo para cualquiera que lleve dos o tres años estudiando una lengua y, sin embargo, tanto entonces como hoy, los resultados de la mayoría de los alumnos eran bastante discretos.

Para encontrarnos un examen considerablemente más difícil debemos remontarnos a la época anterior a la reforma de Villar Palasí, es decir, la del Bachillerato con Curso Preuniversitario, donde, según me cuentan, el examen de Latín consistía en una parrafada de unos cuarenta versos de Virgilio. Indudablemente mucho más complicado pero, en cualquier caso, tampoco creo que sea para felicitarse el que una *élite* de estudiantes (y hay que recordar que en los años del Preu éste era absolutamente minoritario) tras llevar estudiando cinco años una lengua a razón de cinco horas semanales, necesitase dos horas y un diccionario para hacer la traducción... pero claro, se trababa de un texto latino y, como ya se sabe, los romanos debían de ser marcianos, porque no hay manera de que nadie aprenda su lengua con los mismos resultados con que se aprenden el alemán, el inglés o el ruso, lenguas éstas, indudablemente, mucho más sencillas para un español que la lengua latina...

Por mucho que le doy vueltas, no deja de asombrarme cómo durante tanto tiempo a todo el mundo le parecía todo esto normal.

(1) He aquí los dos textos propuestos en aquel examen de Selectividad que finalmente logré encontrar casi un año después de publicarse la 1ª edición.

Opción 1 (César): *Subito Labienus duabus portis omnen equitatum emittit; praecipit, proterritis hostibus atque in fugam coniectis, omnes unum Indutiomarum petant, magnaque proponit iis qui occiderint praemia.*

Opción 2 (Nepote): *Ab adulescentia confecit orationes. Senex historias scribere instituit. Earum sunt libri septem, Primus continet res gestas regum populi Romani, secundus et tertius unde quaeque civitas orta sit Italica.*

Las clases de Griego en el Bachillerato

Bastante más provecho saqué de las clases de griego. En primer lugar Mª Ángeles dedicaba mucho más tiempo a los aspectos de cultura y civilización, de forma que en aquellos mis dos primeros cursos de lengua griega me pude formar un panorama bastante completo de la historia, la mitología, las instituciones, el arte y la literatura de la Grecia Antigua. En la clase de latín no recuerdo que "sacrificásemos" nada de tiempo a estos temas. Seguramente Jesús consideraba, no sin razón, que cada minuto escamoteado a la práctica del análisis y la traducción suponía una amenaza a nuestras posibilidades de aprobar el Selectivo.

Quizás me equivoque y en algún momento se nos diese alguna clase sobre la historia romana. Sea como fuere, si lo hizo, me debieron resultar tan aburridas que las he borrado de mi memoria. Lo que sí recuerdo es que en primero leímos un librito titulado *Así vivían los romanos*, del que posteriormente hubo un examen que suspendimos casi toda la clase, yo incluido: a pesar de haber leído el libro me resultaba imposible memorizar la inmensa cantidad de datos que allí aparecían. En el segundo curso la parte de cultura romana consistió en que cada alumno debía preparar y realizar una exposición sobre un género literario o autor a nuestra elección, además de la lectura de algún clásico latino (en traducción, obviamente). Yo leí, por consejo de mi padre y con mucho disfrute, *El asno de oro*.

En clase de griego, sin embargo, la maestra dedicaba una parte muy importante del tiempo a las explicaciones de cultura, siempre siguiendo el método de ir apoyando todo lo que contaba con ilustraciones en fotocopias o diapositivas y explicando cada tema no una, sino muchas veces, dejando que después fuéramos nosotros los que comentásemos las ilustraciones, de manera que al final del curso me sabía bastante bien casi todo lo que habíamos ido trabajando sin necesidad de haber estudiado nada en casa. Este estupendo método pedagógico es el que yo mismo siempre he aplicado en mis clases a la hora de abordar los temas de civilización (también en latín), si no con el mismo éxito que mi querida maestra, sí con bastante contento de mi parte, y creo que también de parte de mis alumnos.

En el capítulo de lengua griega Mª Ángeles seguía más o menos el mismo método que Jesús pero de una forma más clara y sistemática (o, al menos, así me lo parecía a mí), de tal manera que a lo largo de los dos años me quedaron bastante claras cuáles eran las principales desinencias y características de la morfología griega y cómo debía aplicar estos conocimientos a la hora de "descifrar" las frases. He de decir también, en honor a la verdad, que Mª Ángeles insistía mucho en el aprendizaje del vocabulario básico. Nos proporcionó una lista de unas 600 palabras ordenadas por grupos semánticos y siempre nos insistía en la importancia de ir aprendiendo cada día unas

pocas, algo que yo, por desgracia, no hice, y creo que tampoco ninguno de mis compañeros... quizás alguno de los más empollones sí, no lo sé.

Con todo ello los resultados de aquellos mis dos primeros años de griego fueron bastante más positivos que los de latín: en primer lugar aprendí mucho sobre el mundo griego antiguo y, sin ninguna duda, Mª Ángeles supo transmitirme (y no sólo a mí, sino a toda la clase: tres alumnos de los quince que éramos terminamos haciendo Filología Clásica) su amor por la lengua y la civilización griega. Después, los conocimientos que adquirí sobre manejo del diccionario, análisis morfosintáctico y traducción, me sirvieron no sólo para hacer un muy buen examen de Selectividad, sino que viví de sus rentas casi hasta el final de la carrera, pues, como explicaré posteriormente, salvo los llamados "exámenes sin diccionario", con lo que aprendí en el Bachillerato me fue más que suficiente para traducir la mayoría de los exámenes de griego que hice en la Facultad, desde el primer hasta el último curso. Por último, si bien es cierto que en lo que más flojo quedé fue en el vocabulario (aunque aprendí bastante más que en latín, donde realmente no aprendí absolutamente nada de léxico), sí que desarrollé un buen instinto para apreciar las relaciones semánticas entre palabras de distintas lenguas, las derivaciones etimológicas, y descubrí una buena cantidad de términos españoles de origen griego que creo que enriquecieron de manera considerable el caudal léxico de mi lengua materna.

Aquellos dos cursos de griego con Mª Ángeles fueron unos de los mejores y más enriquecedores de toda mi vida escolar y, sin duda, los mejores de mi vida como alumno de Lenguas Clásicas. Que Mª Ángeles consiguiera tan buenos resultados con una metodología tan contraria a la que hoy se emplea en la enseñanza de segundas lenguas es, en mi opinión, la mejor demostración de sus excepcionales dotes como pedagoga.

Mi decisión de estudiar Filología Clásica

Pocos meses antes de concluir mis estudios de Bachillerato comencé a plantearme seriamente mi futuro universitario. Ya comenté que mi interés por las Ciencias Sociales me inclinaban en los primeros años hacia la Facultad de Geografía e Historia, aunque con no demasiada convicción.

Sin embargo, en la época en que mis estudios medios se acercaban a su fin, yo ya estaba bastante decidido a matricularme en la carrera de Filología Clásica, a pesar de ser consciente de que mi nivel de latín era, siendo generosos, mediocre. Pienso que los dos factores fundamentales que obraron tal cambio fueron: por un lado, el entusiasmo por el mundo antiguo y las etimologías que había sabido transmitirme el buen hacer de Mª Ángeles y, por otro, la personalidad vitalista, elegante y alegre de Jesús, que en aquellos años de búsqueda e incertidumbre que son los de la adolescencia, se me representaba como un modelo envidiable de lo que algún día esperaba llegar a ser.

Cuando comenté a Jesús mis intenciones, me dirigió una mirada mezcla de estupor y sorpresa que todavía recuerdo. Pasó después a advertirme del mal momento que vivía la especialidad, de cómo el futuro no auguraba nada bueno para la misma y de sus dudas sobre la supervivencia del latín y el griego en la inminente ley de educación (la futura LOGSE) que se nos venía encima, con las consecuencias nefastas que ello podía acarrear para mi posible futuro laboral. “Hay que pensar en los garbanzos, Carlos”.- Me dijo.

Con parecidas reflexiones acogió Mª Ángeles mis propósitos. Creo que las acompañó también de alguna palabra de aliento, pero en general en lo que más insistió fue en que se trataba de una carrera cuyas posibles salidas laborales corrían serio peligro de desaparición. A pesar de que pienso que mis dos profesores de Clásicas se alegraban de mi decisión, creo que ambos se mostraban sinceramente preocupados por las consecuencias que pudiera tener en mi futuro profesional.

Pero cuando uno tiene diecisiete años, cinco más parecen una eternidad, así que a mí eso de que las oposiciones llevasen años congeladas y de que quizás me tuviera que acabar dedicando a cualquier otra cosa, no me preocupaba en lo más mínimo. Con la inconsciencia propia de la edad, desoí las advertencias de mis profesores y de una tía mía, catedrática de Filosofía, que me echó una bronca monumental cuando se enteró de mi decisión. Todo en vano. A mí lo único que me preocupaba era mi bajo nivel de latín, pero pensé que ya me pondría las pilas y recuperaría el terreno perdido durante la carrera.

No sé si mi temeraria decisión influyó en algo pero, poco después de anunciar yo mis

intenciones, otros dos compañeros de mi clase, para mi sorpresa, anunciaron que también querían estudiar Filología Clásica: Sergio Olid y Raquel de Andrés. Me figuro el asombro y la preocupación de Mª Ángeles y Jesús, al encontrarse en un grupo de quince alumnos a tres futuros filólogos clásicos en aquellos momentos en que la continuidad de la especialidad pendía de un hilo. Recuérdese que aún se estaba discutiendo la LOGSE y existía un temor justificado a que ésta supusiese una merma considerable e incluso la desaparición de nuestras materias en el Bachillerato.

Lo cierto es que Raquel sólo completó el primer año de carrera, pues durante el segundo conoció a un chico que tenía un granja y allí se nos fue, feliz con su aventura rural. Sergio terminó la carrera con éxito y, aunque le he perdido la pista, sé que ha estado trabajando como profesor en algunos Institutos de Barcelona y Madrid.

Los primeros años de Universidad

Comencé la Universidad completamente decidido a disciplinarme y tomar los estudios en serio, cosa que, me avergüenza reconocerlo, no había hecho hasta entonces.

El primer año lo pasé con relativo éxito quedándome pendiente el inglés, asignatura en la que el nivel exigido era muy superior al que se alcanzaba en Bachillerato. En el resto de asignaturas fui bastante bien, especialmente en griego, donde se notaba el buen hacer de Mª Ángeles. Recuerdo que dedicamos aquel primer curso a la traducción de textos de la *Biblioteca* de Apolodoro, y el nivel de dificultad no me pareció muy diferente al del Bachillerato. En latín, que aprobé con menos holgura, tradujimos textos de César y Catulo.

Lo más curioso es que en ninguna de aquellas dos asignaturas fundamentales de mi carrera aprendí nada nuevo. Ni en éste, ni en los años siguientes. Simplemente me dediqué a perfeccionar mi práctica en el descifrado de textos mediante el auxilio del diccionario. Es decir: a pesar de que dedicaba bastantes horas semanales de estudio tanto al latín como al griego (pues mis esfuerzos por disciplinarme habían tenido éxito y, a partir de entonces y en los restantes años de carrera, dedicaba a preparar las clases muchas horas semanales) no asimilaba absolutamente nada del vocabulario de los textos que traducía, e incluso mis conocimientos de gramática (declinaciones y conjugaciones) eran bastante inestables, viéndome obligado continuamente a consultar las tablas de conjugaciones y declinaciones para resolver las dudas que me asaltaban. Esta era la principal dificultad, por otra parte, de los exámenes, en los que no se nos permitía tener la gramática a mano pero sí el diccionario.

Además del trabajo de traducción diaria que nos mandaban los profesores, yo me esforzaba por mejorar mi competencia por mi cuenta a base de estudiar sistemáticamente los manuales que nos habían recomendado: *La Nueva Gramática Latina* de Lisardo Rubio y la *Gramática Griega* de Berenguer Amenós. En vano estudiaba una y otra vez cada punto, resolvía los ejercicios, memorizaba las tablas... el fruto que obtenía de todo aquello era escasísimo. Por aquella época empecé a sospechar secretamente que, o bien yo debía de ser tonto de capirote, o para ser un filólogo clásico de verdad, había que pertenecer a la raza hiperbórea.

Tampoco tuvieron demasiado éxito mis empeños en el aprendizaje de vocabulario. Empecé a estudiar las listas de Mª Ángeles y otras similares que me había conseguido para latín. A pesar de que el vocabulario latino era parecidísimo al español, todos mis esfuerzos eran en vano. No había manera de que se me quedasen en la memoria unos listados de significados que no sabía por dónde coger. Después de varios intentos de hacerme fichas, listas con colores, y no sé cuántas cosas más, al final llegué a la conclusión de que nunca sería capaz de retener el léxico grecolatino y desistí.

Así pasé los tres primeros cursos de carrera, que para mí fueron cuatro, pues repetí primero, para cambiarme al plan nuevo y así apuntarme a la subespecialidad de hebreo, lengua hacia la que mi gusto por el Antiguo Testamento me llamaba poderosamente.

Mis notas eran cada vez mejores, llegando a estar siempre entre los primeros de la clase. Pero al acercarme al fin del tercer año yo ya había llegado a la conclusión de que jamás llegaría a aprender latín o griego *de verdad* o al menos no durante la carrera, así que lo único que me quedaba era contentarme con mejorar mi pericia en la técnica de descifrado con diccionario y disfrutar, en la medida de lo posible, de las clases teóricas de literatura, historia, arte y filosofía que, a estas alturas, ya había comprendido que era lo único verdaderamente útil que estaba sacando de la carrera.

Los exámenes “sin diccionario”

Capítulo aparte merecen los llamados exámenes “sin diccionario”. Ya he explicado que todo el conocimiento filológico que hasta aquí había adquirido consistía en una técnica bastante imperfecta de descifrar textos con ayuda de un diccionario de unas lenguas de las que lo único que conocía eran unas cuantas reglas de gramática. Pues bien, a esta curiosa *exercitatio*, que a día de hoy me parece absolutamente inútil e incluso contraproducente, pronto se vino a sumar otra (creo que a partir del tercer curso), más ardua si cabe, aunque de resultados parecidos en lo que al verdadero aprendizaje de la lengua se refiere.

Sucedió que un buen día el profesor de turno nos anunció que ya era hora de que empezásemos a traducir en serio a los autores clásicos; es decir, que ya era hora de que empezásemos a hacer exámenes “sin diccionario”.

Y allí fue el llanto y el crujir de dientes... ¿Cómo íbamos a traducir un texto sin diccionario? ¡Nosotros, que por cada tres palabras que tenía la frase consultábamos diez!

No recuerdo quién fue el que nos explicó el “truco” con el que pasar aquel escollo más peligroso que las mismísimas Escila y Caribdis. Quizás fue el mismo profesor, temeroso de suspender al cien por cien de la clase, o fueron los alumnos ya veteranos de los cursos superiores, o tal vez fue nuestro mero instinto de supervivencia. Lo cierto es que para salir airosos de tamaña dificultad había una sola y única solución, porque lo que estaba claro es que nadie se iba a poner ahora a alcanzar el nivel exigido de golpe, si después de tres años de esfuerzos no lo había logrado.

El “truco” estaba en que el examen sin diccionario se planteaba sobre una obra o fragmento claramente limitado: un diálogo de Platón, un canto de la *Eneida*, un discurso de Cicerón, una tragedia de Sófocles... así que de lo que se trataba era de traducir primero el texto con nuestra técnica habitual (y mejor aún echando mano de una edición bilingüe o una traducción para ir más deprisa) y luego comenzar a memorizar el significado del texto a base de cotejar una y otra vez el original con la traducción hasta llegar al punto de que según iba uno leyendo el texto griego o latino, era capaz de recordar la traducción sin problemas.

Gracias a esta técnica que todos aplicábamos sin excepciones, los exámenes “sin diccionario” solían tener notas extremas: dieces y nueves aquellos que “se lo sabían” y ceros y unos aquellos infelices que no se lo habían aprendido o habían sufrido un bloqueo mental.

Para evitar que nos aprendiésemos el texto español “como loritos”, nuestros astutos maestros solían escamotear alguna frase del texto del examen. Esto no suponía ninguna dificultad pues, como digo, la técnica de estudio que todos seguíamos no era memorizar la traducción como si fuésemos actores de comedia, sino mediante el apoyo del texto original. Como algo de latín y griego sí que

sabíamos a pesar de todo, nos resultaba muy fácil darnos cuenta de las partes suprimidas, así que nadie caía en la trampa. Eso sí, si nos hubieran dado a traducir cualquier otro texto del mismo autor que no correspondiese al *corpus* propuesto, los resultados habrían sido catastróficos.

A lo largo de la carrera me examiné con este sistema de obras como *El banquete,* el *Edipo Rey,* el *Pro Marco Marcello* o algunos capítulos del *Ab urbe condita*. Siempre saqué muy buenas notas en esos exámenes y, sin embargo, si me hubiese tenido que volver a examinar de cualquiera de ellos un año después, seguramente habría sido un desastre. Y sé, porque ya entonces lo comentábamos entre divertidos y preocupados, que a todos mis compañeros les sucedía lo mismo. Todavía hoy me pregunto si nuestros profesores no eran conscientes de todo esto.

Las clases de Hebreo

Como ya conté, decidí repetir el primer curso de carrera para poder cambiarme al plan de estudios recién estrenado y así cursar la subespecialidad de Filología Hebrea. También influyó en mi decisión el librarme del inglés y darme un poco de margen para coger mejor nivel en latín, que aunque la tenía aprobada y convalidada, sabía yo que todavía me costaba más de la cuenta.

Mi primer profesor de hebreo fue Luis Girón, en cuyas clases aprendí más que en ninguna otra de aquel curso, incluidas las de mi propia especialidad.

Las clases de Girón no tenían nada que ver con las de latín y griego. En aquel entonces yo no me daba cuenta del por qué, pues la deformación mental a que me había conducido el aprendizaje sistemático del latín y el griego mediante el estudio de la gramática y la traducción de textos me hacían creer que esta era la única forma de aprender una lengua y no era capaz de entender que lo que hacíamos en clase de hebreo era radicalmente distinto.

Lo cierto es que aquella clase de hebreo tenía un enfoque que nada sorprendería a cualquiera que empezase a estudiar alemán en el Instituto Goethe o francés en la *Alliance Française*: empezábamos con los saludos, aprendíamos a presentarnos, a hablar de nuestra familia, de nuestras aficiones, del trabajo, los estudios... de forma que íbamos asimilando el vocabulario y la gramática a través de la conversación y el uso del idioma.

Si yo no hubiese estado ya totalmente deformado por la didáctica gramaticalista (de ahí que antes dijese que no sólo se trata de un método estéril, sino contraproducente), seguramente habría sacado mucho más provecho de aquellas clases pero, por desgracia, ya era demasiado tarde, de forma que, a pesar de que la orientación de la clase era cien por cien comunicativa, lo que a mí más me preocupaba era que mi traducción de los diálogos del libro de hebreo fuese correcta y crearme unos buenos esquemas de gramática para poder estudiarlos, con lo que echaba a perder algunas de las mejores virtudes del método.

A pesar de esto, en aquel primer curso aprendí más hebreo que todo el latín y griego de los cuatro años anteriores: poseía un vocabulario de varios cientos de palabras, sabía presentarme, hablar de mi familia, de mis gustos, de mis aficiones, era capaz de mantener pequeñas conversaciones, ¡y hasta leía textos sencillos de un tirón y sin necesidad de usar el diccionario!

Es curioso cómo en ningún momento me planteé que la razón de aquel éxito pudiera estar en la metodología... aunque pueda parecer increíble lo justificaba con la descabellada idea de que, al ser el hebreo moderno una lengua “artificial”, debían haberla hecho muy fácil.

Por desgracia en el segundo año de hebreo el método cambió totalmente y dejó de ser un curso de lengua viva para transformarse en el estudio de la gramática y los textos bíblicos siguiendo

la misma metodología que en latín y griego. A mí aquello me pareció muy bien, pues es a lo que estaba acostumbrado, y en ningún momento se me ocurrió pensar que el cambio podría suponer una pérdida. Pero lo cierto es que a partir de ese momento, sencillamente dejé de aprender hebreo, algo que yo atribuí no al cambio de metodología, sino a que al ser el hebreo bíblico una lengua antigua, su aprendizaje debía de ser tan inalcanzable para mis cortas entendederas como lo era el del latín o el griego.

He de reconocer, no obstante, que el Departamento de hebreo ponía a disposición de los alumnos un lector venido de Israel con el que se podía seguir aprendiendo hebreo hablado. Por supuesto yo, convencido de que para aprender una lengua bastaba con estudiar su gramática, no asistí a aquellas clases, a pesar de que Girón muchas veces nos insistió en que la lengua hebrea era una, que un hebraísta que se preciase debía conocer tanto la forma antigua como la moderna y de que para llegar a dominarla era imprescindible conocer su uso y hablarla. ¡Ojalá le hubiera hecho caso! ¡Y ojalá hubiese oído decir alguna vez algo parecido a cualquiera de mis profesores de griego!

Años después he tenido ocasión de hablar sobre todo esto con otros licenciados de Filología Hebrea y todos me han confirmado que, al igual que en la Clásica, los resultados de los muchos años de esfuerzo estudiando la gramática y traduciendo textos en la Facultad, son, en el mejor de los casos, dudosos, mientras que la mejor inversión que han hecho en su vida de hebraístas es, como tantas veces nos advirtió mi maestro Girón, aprender a hablar en hebreo.

Fin de la carrera

Terminé la carrera con muy buenas calificaciones. En los últimos dos cursos casi todas mis notas eran sobresalientes y matrículas de honor. Esto, por desgracia, no significaba que ya hubiese empezado a dominar de verdad las lenguas de Grecia y Roma, sino que mi capacidad para descifrar textos con ayuda del diccionario, así como mi intuición para adivinar los textos que iban a caer en los exámenes, habían alcanzado su nivel máximo.

En efecto, según pasaba el tiempo y maduraba mi capacidad intelectual empecé a comprender que los textos que los profesores ponían en los exámenes (me refiero a los exámenes con diccionario) solían coincidir con aquellos que en los manuales de literatura señalaban como más significativos de cada autor. Así que comencé a prepararme los exámenes no sólo traduciendo los textos que se nos mandaban en clase (estos seguro que no caían) sino estudiando también por mi cuenta unos cuantos textos más de cada autor seleccionados por su especial relevancia. El resultado fue que en más de una ocasión el texto propuesto para el examen yo ya lo había preparado antes en casa por lo que contaba con una considerable ventaja a la hora de realizar mi traducción.

A pesar de ello debo decir que no todas mis buenas notas se debieron a esta triquiñuela y en más de una ocasión realmente realicé una buena versión de textos que no había visto nunca gracias a mi ya muy perfeccionada técnica de descifrado.

Sea como fuere, matrículas y sobresalientes aparte, tras ocho años de estudio de latín y griego (dos en el Bachillerato y seis en la Facultad) yo, alumno número dos de mi promoción (el número uno era mi buen amigo Juan José Carracedo) seguía siendo incapaz, no ya de hablar en latín o griego (eso ni se me pasaba por la cabeza que fuera posible, de hecho ¿cuándo había visto hacer algo así a alguno de mis profesores?) sino ni tan siquiera de escribir dos líneas correctas en esas lenguas o de traducir una página cualquiera sin sufrir como un condenado a galeras. Y sé perfectamente (porque lo he hablado con él) que lo mismo le sucedía a Juanjo. Imagínense cuál debía ser la situación de los compañeros que habían terminado con un expediente mucho menos brillante.

Recuerdo que una vez, cuando ya empezaba yo a olerme el pastel (debía de ser a finales del tercer curso), le pregunté a una profesora de griego con la que tenía muy buena relación: "¿Cuándo llegaremos a poder leer griego de forma fluida*?"* A lo que ella, con la condescendencia de quien responde a un niño que sin saberlo ha preguntado una impertinencia, contestó: "¡Uy! A eso se llega cuando ya llevas muchos años dando clase..." En aquel momento di la respuesta por buena aunque algunos años después (cuando ya era yo mismo profesor) comprendí que si uno no había aprendido de verdad latín y griego durante la Facultad tampoco se debía esperar que esto sucediese por el

hecho de dar clase con el mismo método con el que no habías llegado nunca a aprender nada, por muchos años que a ello le dedicases.

En otra ocasión, debía de estar yo en cuarto o quinto de carrera, me encontré en la Casa del Libro, en la sección de Lingüística, a un chico algo mayor que yo y que estaba haciendo el Doctorado o incluso andaba ya de profesor ayudante, no estoy seguro. No sé cómo a mí se me ocurrió preguntarle si él ya era capaz de leer libros en latín y griego, a lo que me respondió después de muchos circunloquios que en latín *algo* podía pero que en griego definitivamente no, que eso era imposible y que él no conocía a nadie que fuese capaz de hacer algo así. Me dejó alucinado.

Lo cierto es que durante mis seis años en la Universidad no conocí a ningún profesor que nos hablase nunca en latín o griego en sus clases o que hiciese algo distinto a explicar temas de gramática y comprobar la traducción de los textos que nos había mandado el día anterior. Ignoro si alguno de estos profesores era capaz de hablar fluidamente latín o griego antiguo. De ser así, lo disimulaban muy bien.

Mi llegada a Grecia

Con la licenciatura bajo el brazo, mis perspectivas laborales eran tan malas como cuando, seis años antes había empezado la carrera: las oposiciones seguían congeladas y yo hacía ya mucho tiempo que tenía asumido que no existía ninguna posibilidad de encontrar trabajo como profesor de Clásicas. Mi primer impulso al acabar la carrera fue marcharme a un *Kibutz* como habían hecho algunos de mis compañeros de Hebreo pero como a mis padres la inestabilidad de aquella zona les daba miedo conseguí que, a cambio de renunciar a la aventura israelí, me pagaran un viaje a Atenas y se comprometieran a ayudarme económicamente los primeros meses hasta ver qué pasaba.

No tenía ni idea de lo que iba a encontrarme. No tenía ni idea de nada que tuviera que ver con la Grecia actual y, por supuesto, no tenía ni idea del griego moderno (ni del antiguo, dicho sea de paso). Lo único que tenía eran unas ganas locas de salir del nido y extender las alas.

Es curioso que durante todos mis años en la Facultad de Filología las escasísimas veces en que oí hablar del griego moderno fue para señalar que "no se parece al antiguo", algo que me quedó perfectamente claro el día que una compañera de clase le presentó a una catedrática una camiseta que le habían traído de Atenas con el famoso epitafio de Nikos Kazantzakis y. cuando le pidió ayuda para entender lo que ponía, ésta le espetó que "yo eso no lo entiendo porque está en griego moderno". Hoy me parece increíble que alguien que realmente sepa griego antiguo, incluso sin haber estudiado nunca griego moderno, diga no entender una frase cuya similitud con el griego clásico, por no hablar con el helenístico, es enorme.

Pero volviendo a mi relato, tenía un amigo estudiante de Filología Hispánica que a su vez era amigo de un profesor del Instituto Cervantes de Atenas el cual, según me dijo mi amigo, era un tío cojonudo que seguro que me echaba una mano cuando estuviese por ahí.

Con este único contacto me planté en Grecia a principios de julio. En la guía *Trotamundos* había descubierto una pensión cuya dueña era inglesa y con la que pude apalabrar por teléfono una habitación a buen precio. La pensión estaba en *Kukaki*, un barrio al pie de la Acrópolis y que ya sólo por eso a mí me encantaba. Nada más llegar me informé de dónde podía aprender griego moderno y así me matriculé en los cursos de la *Hellenic American Union* que resultaron ser excelentes. En el mes de septiembre conseguí trabajo en el Instituto Cervantes como profesor interino cuyo sueldo, si bien no era el Potosí que cobraban los fijos, sí que era más que suficiente como para cubrir todos mis gastos y dejar de depender de mis padres.

Por cierto, que aquel profesor amigo de mi amigo y que era un vasco generoso y de una sinceridad algo brusca, al conocerme me dijo: "Así que has estudiado Filología Clásica... y de griego moderno ¿qué? ¿ni puta idea, eh?" -"Pues... no... yo..." respondí, tímidamente. "¡Que no te

preocupes! ¡Que ahora es cuando vas a aprender griego de verdad! ¿Eh? Y no lo que te han enseñado en la Facultad. Que estoy harto yo de ver por aquí a profesores de griego que no tienen ni idea de nada, pero ni de moderno, ni de antiguo, ni de nada". En aquel momento aquello me dejó bastante desconcertado, pues mis verdaderos y escasos conocimientos de griego clásico, a pesar de la licenciatura, lo consideraba yo un vergonzoso secreto, y ni se me ocurría que pudiera ser algo generalizado (a pesar de que sabía que ninguno de mis compañeros de clase sabían mucho más que yo, salvo una excepción a la que me referiré más tarde, pero, en cualquier caso, pensaba yo que debía ser algo de mi promoción que debíamos ser ejemplares degenerados de la especie o algo así). La cosa es que, como aquel tipo, que por lo demás era muy simpático, me pareció que estaba un poco majara (me dejó las llaves de su apartamento durante todo el verano mientras él estaba de vacaciones en España sin conocerme de nada) no le di demasiada importancia a su comentario.

Y así, con la fortuna sonriéndome desde el primer instante en que pisé suelo griego, dieron comienzo aquellos dos años que pasé en Atenas y que, por muchos motivos, fueron los mejores de mi vida.

Pero no es el objeto de este libro contar cuál fue mi ventura en el país de los dioses sino tan sólo lo referente a mis experiencias con el aprendizaje de su lengua.

Las clases de griego moderno y mi trabajo como profesor de español

La *Hellenic American Union* es un Instituto de idiomas dedicado fundamentalmente a la enseñanza de inglés pero que también ofrece cursos de griego moderno para extranjeros. El curso de verano con el que yo comencé tenía carácter intensivo (mañana y tarde) por lo que en un mes debimos avanzar desde el nivel principiante a la mitad del A2.

Aparte de conocer las letras y no tener problemas para entender los conceptos gramaticales, de poco me sirvieron mis escasos conocimientos de griego clásico en el aprendizaje de la lengua.

El funcionamiento del curso era el habitual en la metodología comunicativa y que cualquier persona que haya estudiado inglés en sitios como *Vaughan Systems* o el *British Council* conoce perfectamente: empezábamos aprendiendo a presentarnos, a hablar de nuestra familia, nuestra profesión, nuestros gustos, etc. y, poco a poco, a través de situaciones comunicativas cada vez más complejas, íbamos asentando y ampliando nuestros conocimientos de gramática y vocabulario. Si a esto se suma que en muy pocos días comencé a hacer amigos griegos con los que pasaba todo mi tiempo, a nadie le extrañará que para el final del verano ya fuese capaz de chapurrear en griego con bastante soltura.

Durante el curso normal seguí asistiendo a las clases matutinas de la *Hellenic American Union*, y por la tarde dando clases como profesor de español en la sección del Instituto Cervantes del Pireo.

Al acabar el año escolar creo que habíamos alcanzado el nivel B2 (equivalente al *First Certificate),* y aunque todavía me quedaba muchísimo camino por recorrer en el aprendizaje del griego (y hoy sé que aprender una lengua extranjera es un camino que no se termina nunca), ya me desenvolvía de forma completamente autónoma y era capaz de defenderme con soltura en casi cualquier situación de la vida cotidiana.

Muy interesante me resultó también mi trabajo como profesor de español. Cuando César, el entonces jefe de Estudios del Cervantes, me ofreció el trabajo confieso que a mí me daba bastante miedo mi falta de experiencia y, sobre todo, por mis todavía escasos conocimientos de la lengua griega, hecho por el cual me parecía muy difícil poder impartir clase a alumnos griegos. Sin embargo, al confesar a César mis temores, éste me respondió: "¿Que no sabes griego? ¡Ni yo tampoco! ¡Pero no te habrás creído que vas a dar clase de español en griego! Eso ni pensarlo, ¡totalmente prohibido!" César fue tan amable que me permitió asistir a su propio curso para principiantes como observador durante los primeros días, de forma que, lo que yo veía que hacía él en su clase, después lo repetía yo también en la mía.

Pero lo que más útil me fue a la hora de preparar mis clases de español fue mi propia

experiencia como alumno de griego moderno: en efecto en las clases a las que yo mismo asistía por la mañana la única lengua permitida era el griego (no podía ser de otra forma, pues los alumnos éramos cada uno de países distintos y la única lengua que todos teníamos en común era la que estábamos aprendiendo). De esta forma en las clases de griego, no sólo aprendía la lengua, sino el procedimiento por el que ésta se aprende para así poder aplicarlo después yo mismo como profesor. Y debo añadir que tuve unas maestras extraordinarias, pues verdaderamente en la *Hellenic American Union* sabían muy bien cómo se enseña una lengua.

El descubrimiento del griego

Durante mi segundo año en Atenas conseguí una beca del Ministerio de Asuntos Exteriores, para la cual el único requisito era acreditar conocimientos medios de griego moderno (yo me había sacado el título en la Universidad de Atenas al terminar el curso pasado) y presentar un proyecto de estudios que en mi caso fueron unos cursos en el Instituto de Estudios Bizantinos. Sabía que estas becas eran muy fáciles de conseguir pues por aquel entonces el número de españoles con conocimientos suficientes de griego era tan ínfimo que en ocasiones incluso quedaban becas sin conceder.

La única desventaja es que la ayuda era incompatible con mi trabajo en el Instituto Cervantes, por lo que tuve que compensar la pérdida de ingresos con algunas clases particulares. Hacía tiempo había descubierto, por cierto, por qué me había sido tan fácil entrar a trabajar en el Cervantes a pesar de mi nula experiencia: las clases particulares se pagaban mucho mejor que las del Instituto y como la demanda era tanta, en cuanto los interinos se familiarizaban un poco con el país, empezaban a coger clases particulares y dejaban plantado al Cervantes, o a lo sumo se quedaban con un solo curso para tener Seguridad Social, así que en el Instituto tenían no pocas dificultades para cubrir todos los cursos, especialmente los del Pireo. Hoy creo que con la crisis y la globalización (en aquellos años todavía eramos muy pocos los españoles en Atenas) la situación ha cambiado totalmente y hay tortas para conseguir un trabajo de interino.

Por aquel tiempo yo casi me había olvidado de que en otra época fui un filólogo clásico. Mi nueva profesión de profesor de español me parecía lo más maravilloso que me podía suceder en el terreno laboral y verdaderamente creo que nunca he disfrutado tanto de un trabajo como durante aquellas clases dadas a un grupo de personas tan deseosas de aprender que incluso cuando yo lo hacía mal me daban ánimos para que no me preocupase y siguiese adelante. Muchos años después, siendo ya profesor de Enseñanza Secundaria y enfrentándome a alumnos carentes de toda motivación me he lamentado de haber dejado aquel maravilloso trabajo y he sentido la extrañeza de ver como una misma profesión puede ser tan distinta según las condiciones en que se ejerce.

Pero la concesión de la beca y mi matrícula en el Instituto de Estudios Bizantinos me llevaron a recordar mi antigua vocación y así, después de casi un año de desconexión absoluta del mundo clásico, me vi un día comprando una edición bilingüe de dos diálogos de Platón. Más que nada tenía curiosidad en ver si era capaz de leer el texto en griego moderno, cosa que, en efecto, comprobé que hacía sin dificultades. Pero mi sorpresa fue mayúscula al dirigir mis ojos al texto clásico y ver que ¡lo entendía! Es decir, no lo entendía... pero entendía muchísimo más de lo que había llegado a entender nunca durante la carrera. Realmente no podía leer *de corrido* el texto

antiguo pero, por primera vez en mi vida, aquello me parecía *un texto* y no una serie de códigos en clave que yo debiera descifrar con ayuda del diccionario. Es cierto: todavía no era capaz de leer a Platón directamente en el original, pero mi nivel de comprensión del texto a simple vista había mejorado de forma espectacular ¡y todo esto en un año en que no había estudiado absolutamente nada de griego clásico! ¿Pero no nos habían dicho que el griego antiguo no tenía nada que ver con el moderno? ¡Y ahora resultaba que con un solo año de estudio de griego moderno había aprendido (¡y sin enterarme!) más griego antiguo que en los ocho años anteriores de esforzados estudios de gramática y traducción. *¡Kyrie eleison!*

El Instituto de Estudios Bizantinos

Las clases del Instituto de Estudios Bizantinos tenían lugar por las tardes y a ellas acudíamos no más de media docena de alumnos del más variado plumaje. Recuerdo a una chica que era física y que estaba haciendo una tesis sobre los astrólogos bizantinos. También había un par de vejetes muy interesados en temas de teología, que me da la impresión que acudían más por echar la tarde que por otra cosa. Y también recuerdo a otra chica muy guapa, que creo que era historiadora, a la que lo que más le interesaba eran las clases de paleografía pues en su tesis tenía que manejar manuscritos inéditos que, a causa de la complejidad de los braquígrafos bizantinos, no podía entender.

En tan amena compañía me encontraba yo como pez en el agua pues además tanto los alumnos como los profesores me recibieron con el inmenso cariño con que siempre me han tratado los griegos, que es el mismo con el que agasajan a cualquiera a quien, como a mí me sucedía, se le note su amor a ese país por los cuatro costados.

De todos los profesores que, sin excepción, me encantaron, mi favorito era el señor Mosjonás, experto en una diversidad de temas maravillosa y cuya oratoria exquisita, aunque en muchas ocasiones resultaba demasiado difícil para mi nivel de griego, me fascinaba.

Fue al señor Mosjonás al primero a quien yo oí en mi vida leer textos en griego antiguo con esa naturalidad absoluta que sólo puede tener quien los entiende a primera vista y sin ninguna dificultad, y también fue el primero a quien escuché citar de memoria continuamente frases y frases y más frases en griego clásico, pasando de una época a otra de su lengua sin el menor esfuerzo ni alarde. ¡Qué diferencia entre estas clases y aquellas sesiones de gramática y traducción que había recibido en la Universidad! ¿Por qué no había oído nunca a mis profesores de griego en España dar clases así, leyendo y comentando los textos con esa naturalidad, citando de memoria parrafadas de Aristóteles, Ana Comnena o los Evangelios?

Pero lo que más me asombraba (y avergonzaba) era ver cómo mis compañeros, los otros alumnos, también leían y entendían los textos clásicos sin necesidad de haberlos preparado previamente. Desde luego no con la misma facilidad que los profesores: en ocasiones preguntaban alguna palabra o punto que no entendían del texto, pero se notaba que, en líneas generales, entendían a primera vista textos que a mí me parecían muy complicados (y eso que había mejorado mucho respecto a lo que sabía al acabar la carrera), ¡y ni siquiera eran alumnos de Clásicas! ¡Pero si había una chica que venía de ciencias puras! Por no hablar de los textos de época helenística o evangélicos, que todos leían sin ninguna dificultad... ¡si hasta yo mismo los entendía!

Entonces descubrí que las diferencias entre el griego de los Evangelios y el actual no son mucho mayores que las que puede haber entre, por ejemplo, el español actual y el del *Cantar de*

Mio Cid; de forma que cualquier griego de hoy, incluso sin haber estudiado nunca griego clásico, puede comprender cabalmente y sin demasiados esfuerzos el griego de los Evangelios. ¿Y ésta era la lengua que no tenía nada que ver con el griego moderno?

Afortunadamente cuando me tocaba a mí leer (de mala manera por ser incapaz de entender a primera vista, como hacían ellos, los textos en griego antiguo), mis compañeros y profesores se mostraban comprensivos y benevolentes, como si supieran de sobra que eso era lo normal entre los estudiantes extranjeros, incluso entre filólogos clásicos. Por el contrario, y creo yo que para darme ánimos, todos se deshacían en elogios respecto a mi dominio del griego moderno que, la verdad, tampoco era para tanto.

Después de todo aquello comprendí algo que antes he mencionado tan sólo de pasada: decía, cuando hablaba de mis peregrinas ideas sobre por qué los alumnos de mi promoción habíamos aprendido tan poco latín y griego, que en el caso del griego había una excepción. A una de mis compañeras de Facultad, de nombre Patricia Velasco (y de la que anduve yo medio enamoriscado, por cierto, como prueban algunos sentidos sonetos que le dediqué) le dio por aprender griego moderno durante la carrera, e incluso fue a pasar un verano en Atenas.

Pues bien, con el tiempo Patricia empezó a destacar sobremanera en clase de griego. Como a pesar de sus desdenes éramos muy amigos, muchas veces hacíamos juntos los deberes y a mí me asombraba la cantidad de vocabulario que conocía y la soltura con que se enfrentaba a los textos, aventurando con frecuencia la traducción de los mismos sin echar mano ni una sola vez del diccionario. A mí aquello me parecía asombroso y no podía explicarme de dónde le había venido aquel genio para el griego que nos dejaba al resto de la clase a la altura del betún. Ni por un momento se me ocurrió relacionarlo con sus progresos con el griego moderno.

Un verano en la Magdalena

He olvidado contar que entre mis dos cursos en Grecia (el que pasé como profesor del Instituto Cervantes y el de becario en el Instituto de Estudios Bizantinos), hubo una estancia en Santander, con una ayuda que ofrecía el Cervantes a sus profesores asociados, para realizar un curso de verano dedicado a la *Didáctica del Español como Lengua Extranjera* en el conocido Palacio de la Magdalena.

Gracias a ese viaje me libré del violento sismo que vivió Atenas aquel verano y que, seguramente, me hubiera provocado no poco terror postraumático como le sucedió a más de un amigo mío; alguno de los cuales incluso pasó una buena temporada durmiendo en el patio por miedo a las réplicas. En mi viejo apartamento de la calle Erecteo el terremoto abrió una raja en la pared, como poco inquietante. Pero por lo que se ve, al no haber estado yo en el momento en que el suelo de Atenas se levantó como si por debajo pasase una ola, a mí los relatos de mis acongojados amigos me hacían muchísima gracia, así que seguí durmiendo a pierna suelta sin darle ninguna importancia a la grieta que cruzaba de arriba abajo el salón.

Pero, volviendo al tema que nos ocupa, en aquel curso de Santander aprendí muchas cosas que tuvieron una enorme influencia en mis ideas respecto al aprendizaje de idiomas.

Fue sobre todo en una conferencia en la que la ponente hizo un repaso histórico de las diversas metodologías aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas. En ella describió con bastante precisión todo el sistema con el que durante mis años de Bachillerato y Universidad se me había enseñado latín y griego, llamándolo *método de gramática y traducción*, y poniéndolo como ejemplo de cómo *no* se debe enseñar una lengua. De los apuntes que tomé en aquel curso pude hacerme una primera idea de las diferentes metodologías con las que se enseñaban lenguas extranjeras y así llegué a comprender por primera vez cómo la Filología Clásica se había quedado totalmente al margen de todos los avances que en didáctica de segundas lenguas se habían producido en el último siglo, al menos en lo que a los docentes que yo había conocido se refiere.

También fue entonces cuando, por primera vez, me planteé la posibilidad de qué habría sucedido si a nosotros en vez de enseñarnos latín y griego como lo habían hecho nos lo hubieran enseñado con el método comunicativo tal y como yo había aprendido griego moderno o como yo mismo enseñaba español a mis alumnos helenos.

Por primera vez en mi vida empecé a comprender que si yo no había adquirido una competencia mínimamente aceptable en estos idiomas a pesar de todos mis esfuerzos no se debía a una incapacidad innata o a que el latín y el griego clásico fueran lenguas *dificilísimas* sólo aptas para mentes superiores como la del Profesor Rodríguez Adrados sino a que *el método* con el que se

nos habían enseñado era *dificilísimo*. Y que si, en vez de haber pasado ocho años de mi vida dando vueltas a aquel juego de espías que era la gramática y traducción, mis profesores se hubiesen dedicado a hablarme en griego y latín sencillo desde el primer día y a hacerme hablar en esas mismas lenguas como yo hacía con mis alumnos en clase de español, probablemente a estas alturas no sólo sería capaz de expresarme sin ninguna dificultad ni titubeo en las lenguas de los antiguos griegos y romanos, sino que podría leer con comodidad todo tipo de obras, con las dificultades normales de cualquier persona que lee literatura en una lengua que no es la materna, desde luego, pero sin tener que enfrentarme a los clásicos no como a lo que son (un texto vivo que nos habla desde el pasado) sino como a un crucigrama.

De vuelta a España

Pasaron mis dos años triunfales en Grecia y, no sé muy bien por qué, me vi de vuelta en la patria, convencido de que me esperaba un brillante futuro como profesor de español como lengua extranjera.

Por desgracia pronto descubrí que las oportunidades de ganarme dignamente la vida con este trabajo en España eran remotísimas: estuve un año trabajando a cuenta de algunas academias que me pagaban una miseria por clases que ellos ofrecían a precio de oro y finalmente llegué a la conclusión de que tenía más posibilidades de acertar la primitiva que de encontrar un buen empleo de profesor de español para extranjeros en Madrid.

Así las cosas me veía otra vez haciendo las maletas y, mientras andaba tanteando las posibilidades de Francia (que no parecían muchas debido al gran número de españoles allí asentados) y de Líbano (con bastantes más opciones, aunque sabía que a mis padres no les iba a hacer demasiada gracia) mi padre me convenció de que entre tanto empezara a preparar oposiciones a profesor de Lengua y Literatura españolas.

A mí la plaza de profe de lengua no me atraía en lo más mínimo pues tenía varios amigos en la profesión y a todos les escuchaba relatos pavorosos sobre la situación del sistema educativo: la indisciplina en las aulas, la falta de motivación e interés del alumnado, etc.

Como a mi señor padre, Antonio Martínez Menchén (que es uno de los narradores más importantes de la generación del 50 y algo de literatura española sabe) le hacía mucha ilusión ir preparándome los temas, y yo siempre he sido un buen hijo y un buen aficionado a la lectura de nuestros clásicos, me pareció bien la idea.

No es que tuviera demasiadas esperanzas ni ganas de aprobar aquellas oposiciones, pero al menos veía bien lo de completar de esta manera mi formación y mis lecturas de literatura española, así que dejé de trabajar, abandoné el piso compartido donde había estado viviendo desde mi regreso de Grecia y, de vuelta al nido, me dediqué a estudiar los primorosos temas que iba haciendo mi progenitor y a leer poesía y novela española de todas las épocas.

Y en esto andaba cuando, en una visita que hice a un sindicato para informarme de los llamados “temas legales” de la oposición, no sé cómo, empecé a hablar con uno de los sindicalistas y en la conversación salió que yo en realidad había hecho Clásicas, a lo cual él me preguntó que cómo no me presentaba a las oposiciones de griego, que en Castilla la Mancha habían salido ese año unas cuantas plazas y que seguro que la *ratio* era mucho mejor que en Lengua y Literatura.

Y así volvió a pasar por mi cabeza aquel sueño que hacía mucho tiempo había descartado completamente: ser profesor de Clásicas en Secundaria. La perspectiva me parecía mucho más

atractiva que la de profesor de Lengua y Literatura. Primero porque se trataba de mi especialidad, y de enseñar segundas lenguas, algo con lo que ya estaba familiarizado y por lo que sentía mucha más vocación que por la enseñanza de la gramática y la literatura española. Y segundo porque yo sabía que la mayor parte de los problemas de la Secundaria se concentraban en la ESO, mientras que en el Bachillerato el alumnado, al ser más selecto, era mucho menos conflictivo, por lo que pensaba que mi calidad de vida como docente sería mucho mejor ejerciendo como profesor de Clásicas que de Lengua y Literatura.

Nada más volver a casa, y con la cabeza en plena ebullición, llamé a mi antigua maestra y consejera de temas relacionados con las Clásicas: Mª Ángeles Martín Sánchez.

Cambio de oposiciones

Tras explicarle a Mª Ángeles la situación ésta me contestó con rotundidad: "No lo dudes, Carlos, preséntate a las oposiciones de griego". Mª Ángeles me explicó que el nivel de los opositores era muy bajo, sobre todo por la enorme dificultad que les suponía enfrentarse a la traducción de un texto sin diccionario que no habían preparado antes, por lo que no tenía ninguna duda de que yo, con el nivel que había alcanzado en Grecia, iba a destacar. Me aconsejó también cómo preparar los temas y los ejercicios de traducción, y me prometió enviarme algunos materiales para ello.

Yo también me veía mucho mejor preparado para afrontar unas oposiciones de Griego que de Lengua y Literatura. Los únicos problemas eran el tiempo (quedaban menos de tres meses para los exámenes) y la desilusión que se llevaría mi padre.

Ante mi sorpresa éste se mostró muy comprensivo con mi decisión y no puso ninguna objeción a mi repentino cambio de oposiciones. Pienso que en esto fue fundamental el juicio de Mª Ángeles, por la que mi padre siente la misma admiración que todos los que hemos conocido a tan extraordinaria mujer.

Por cierto que el enorme trabajo de elaboración de temas llevado a cabo por mi progenitor en los meses pasados no fue del todo baldío. Aquel temario lo había preparado mi padre a partir del que mi tío, Jesús Felipe Martínez Sánchez, catedrático de Instituto de Lengua y Literatura española, había confeccionado para sus propias oposiciones hacía ya muchos años. Pues bien: esos mismos temas sirvieron para que algunos años después mi prima Laura, hija de mi otro tío, Andrés Sorel, se preparara con ellos sus oposiciones a Lengua y Literatura, en las que obtuvo plaza a la primera.

Pero, historias familiares aparte, lo cierto es que yo tenía mucho trabajo por hacer y sólo tres meses por delante. Una amiga española algo más joven que yo con la que había compartido piso en Grecia, Mónica Durán, también era filóloga clásica. Le conté lo de las oposiciones y la convencí para que nos presentásemos juntos, así que nos fuimos con quien entonces era su marido, mi entrañable amigo islandés Jon Sigurdur Eyolfson, a una casa que tenían en el Pirineo catalán para poder prepararnos el examen con calma.

Los temas de lengua y cultura los elaboramos con ayuda de los apuntes de la carrera y de alguna bibliografía que nos habíamos traído con nosotros. Aquí debo reconocer que todo lo que aprendí en la Universidad de lingüística, literatura, historia, arte y filosofía griega me resultó de gran utilidad, pues elaborar y aprender aquellos temas con los que estaba bien familiarizado me resultó mucho más sencillo de lo que estaba siendo preparar las oposiciones de Hispánicas.

Con esto quiero señalar, y espero que el lector así lo haya entendido, que en ningún

momento he pretendido hasta ahora afirmar que en la carrera de Filología Clásica no se aprenda nada. Ni mucho menos. En Filología Clásica se aprende lingüística, literatura, historia, filosofía... pero no se aprenden latín y griego *como lenguas*. Y esto significa que mientras que cualquier estudiante de alemán, ruso o japonés, tras cuatro o cinco cursos de Escuela Oficial de Idiomas es capaz de leer con relativa comodidad cualquier obra literaria escrita en la lengua objeto de su estudio, los licenciados de Clásicas, habiéndole dedicado un tiempo y esfuerzo mucho mayores, no. Al menos esa es la frustrante experiencia que yo viví, y la que muchos otros profesores y compañeros me han confesado haber sufrido ellos mismos. Y este no es un problema de los últimos años, sino que viene de antiguo y afecta a todos los niveles de la especialidad. Aunque de todo esto ya hablaré con más detalle en los últimos capítulos.

Reading Greek

Como ya comenté hace unos capítulos, a estas alturas yo era consciente de que mi competencia en griego clásico era muy superior a la que tenía al terminar la carrera y sospechaba que, por lo mismo, debía de serlo a la de la mayoría de los licenciados en Clásicas que no hubiesen aprendido griego moderno. Pero también sabía que eso no significaba que supiese griego antiguo de verdad, en absoluto.

Digamos que mi relación con el griego antiguo era similar a la de un español que, sin haber estudiado nunca francés, pretende enterarse de las noticias a través de *Le Monde.* Dada la similitud entre las dos lenguas, entenderá bastantes cosas e incluso puede que en algunos artículos cuyo tema le sea familiar capte la idea general con bastante acierto, pero eso no significa que pueda leer el francés o hacer una buena traducción de ninguno de sus textos.

Mónica se encontraba en una situación mejor que la mía pues, al igual que Patricia, ella había aprendido muy bien griego moderno durante la carrera, por lo que, en los años de Facultad, su relación con el griego antiguo fue muchísimo más provechosa que la del resto de alumnos de Clásicas: desde los primeros cursos estaba acostumbrada a leer los textos antiguos con naturalidad, no como enigmas, con la tranquilidad de quien posee la enorme base léxica común del griego moderno y el clásico.

Entre los libros que había traído conmigo había uno titulado *Reading Greek* que era lo más parecido a un método innovador que había conocido durante mis años de carrera. En realidad se trataba de lo que en la clasificación de métodos didácticos se conoce como *método de inmersión repetitiva.* Este tipo de metodología, que estuvo muy de moda en los años 60 y cuyo ejemplo más conocido es la famosa serie *Assimil*, consiste en presentar una serie de textos, al principio muy sencillos y paulatinamente más complejos, que el alumno debe leer en voz alta (o escuchar del disco), para después comprobar el significado del texto con una traducción, y repetir unas cuantas veces más hasta estar seguro de entender el texto perfectamente según se va leyendo o escuchando el original.

A través de la repetición cotidiana de textos cada vez más complejos, el alumno va asimilando el sonido, el vocabulario y las expresiones de la lengua, hasta llegar un momento en que se empieza a pedir que sea el propio alumno el que haga el ejercicio de ir traduciendo pequeñas frases (las cuales ya ha escuchado cientos de veces) de forma inversa, es decir: de su propia lengua a la lengua que está aprendiendo.

El *método de inmersión repetitiva* no es un mal método. Desde luego es mucho más eficaz que el de *gramática y traducción.* Entre sus virtudes está el ofrecer un aprendizaje muy relajado

(como decía la vieja serie *Assimil*: *sans peine*) y que se adapta perfectamente al autodidacta. No es, sin embargo, una opción muy popular para la enseñanza en el aula, pues resulta extraordinariamente monótona, además de que comienza a dar resultados activos mucho más tarde que el método comunicativo.

Éste era, sin embargo, el único método no gramatical que yo había conocido para la enseñanza del griego antiguo y el latín (sí, también había un *Reading Latin*) durante la carrera.

El *Reading Greek,* sin embargo, se aparta en algunos puntos muy importantes de la ortodoxia metodológica que sí cumple, por ejemplo, la serie *Assimil*. En primer lugar no ofrece la traducción de los textos griegos, sino un glosario con el que el alumno debe "descifrar" lo que allí pone. Ejercicio absolutamente inútil y estéril, como comprenderá quien haya entendido bien el mecanismo de esta metodología, pero que, con toda certeza, los helenistas que pretendieron adaptarla al aprendizaje del griego clásico se vieron obligados a imponer por la fuerza de la (mala) costumbre.

Esta es, seguramente, la causa por la que, cuando aquel libro llegó a mis manos durante mis años universitarios, me pareció igual de difícil y poco eficaz que la Gramática y los ejercicios de Berenguer Amenós. También a causa de esto cuando algunos profesores intentaban aplicar ese manual en el aula ni ellos ni los estudiantes notaban demasiada mejora en los resultados. Es más: incluso resultaba contraproducente, pues los alumnos se acostumbraban a descifrar textos en general más sencillos que los clásicos originales, de forma que, al llegar a estos, estaban peor entrenados que aquellos que desde el principio se habían enfrentado a textos sin adaptar.

Mi situación, sin embargo, era ahora totalmente distinta pues gracias a mi conocimiento del griego moderno el texto de *Reading Greek* no me resultaba en absoluto difícil. Comencé a leer el primer tomo y en menos de una tarde casi lo había terminado. Tan sólo tenía que consultar e ir subrayando algunas pocas palabras para mí desconocidas en cada página. El resto, simplemente, las reconocía gracias al griego moderno. De esta forma podía concentrarme en asimilar los elementos gramaticales que se introducían de manera sabiamente graduada. Poco a poco comencé a recordar y a comprender, esta vez de una forma mucho más clara, todo lo que había estudiado en la Facultad.

El segundo volumen era bastante más complejo e incluía textos ya muy poco adaptados de Demóstenes, Platón y *La Odisea.* Los textos homéricos me resultaron los más difíciles a causa de la diferencia del léxico poético de la épica con el del griego actual, pero los de prosa, una vez asimilado el vocabulario del primer tomo, fui capaz de entenderlos casi a la primera. Tras varias lecturas de todo el método en voz alta, constaté, no sin cierto asombro, que no sólo comprendía todo sin dificultad, sino que había asimilado sin ningún esfuerzo muchísimo vocabulario del griego antiguo, algo que, como ya he contado, me resultaba imposible durante la carrera.

Una vez estuve seguro de haber aprendido todo lo que podía del método *Reading Greek* me

dediqué, tal y como me había recomendado Mª Ángeles, a leer todo lo que pude de Lisias, cuya oratoria no me presentó demasiados problemas y de cuyos discursos preparé un libro completo en edición de Oxford. Ni en sueños hubiera pensado durante la carrera que algún día sería capaz de algo así.

Me presenté a las oposiciones y obtuve plaza en primera convocatoria, a pesar de no llevar ningún punto de experiencia docente ni de ninguna otra cosa, pues ni las clases en el Cervantes, ni los cursos del Instituto de Estudios Bizantinos, ni el título de griego de la Universidad de Atenas contaban en el baremo de méritos.

Donde más ventaja obtuve fue en los ejercicios de traducción, especialmente en la traducción sin diccionario, en la que las notas de la mayor parte de los candidatos, tal y como me había anunciado Mª Ángeles, fueron desastrosas.

Mi amiga Mónica obtuvo la calificación más alta en la parte de traducción sin diccionario y, en general, en todo el primer ejercicio. Pero en la encerrona se puso nerviosa y se quedó en blanco, por lo que echó a perder el examen. Dos años más tarde volvió a presentarse, esta vez por Castilla y León y aprobó con plaza.

La caverna de la Filología Clásica

Heme aquí ya, profesor.... Contra todo pronóstico vi cumplida mi primitiva ilusión de estudiante de Bachillerato: ¡iba a ser profesor de latín y griego! ¡Como Mª Ángeles y Jesús! Bueno, no exactamente, pues si algo tenía ya claro por aquel entonces es que no iba a seguir los pasos de mis queridos maestros, al menos en lo que a metodología se refiere.

Después de haber podido comprobar con mis propios ojos cómo mis alumnos griegos aprendían español a una velocidad incomparablemente superior a la de cualquier alumno de latín o griego antiguo que hubiera visto yo nunca tenía claro que cuando empezase a dar clases de lenguas clásicas en el Instituto debía aplicar una metodología similar a la que tantas satisfacciones me había proporcionado como profesor de español.

¿En qué mundo vivía? ¿Es que no me daba cuenta de que para poder impartir clases con el método comunicativo el profesor debe dominar la lengua que enseña a un nivel que ni por asomo era el que yo poseía? Por increíble que pueda parecer, no. Yo seguía en la parra o, para utilizar un ejemplo más clásico: en la caverna.

A lo largo de todos estos años en los que he mantenido contacto con muchos licenciados y profesores de Clásicas he podido comprobar que uno de los efectos más devastadores que el empleo generalizado de la metodología de gramática y traducción ha tenido sobre los docentes de Clásicas es que, al igual que los condenados de la famosa caverna platónica, quienes siempre han vivido en las sombras son incapaces de comprender que lo que ellos piensan que es la verdad no es más que un reflejo de la misma: por mucho que les expliques que el latín y el griego son lenguas como cualquier otra, que se pueden llegar a dominar igual de bien que el francés, el inglés o el swahili, y que quien no sea capaz de hacerlo así simplemente es por que aún tiene mucho que aprender, ellos se empeñan en ver las cosas de otra manera.

Para quienes viven en esa caverna el filólogo clásico no necesita saber hablar o escribir en las lenguas clásicas: eso daría lugar a un texto artificial y de dudosa valía. El filólogo clásico tampoco lee nunca libros directamente en latín o griego ni falta que le hace: el fin de nuestros estudios no es otro que la traducción rigurosa y ponderada de los autores clásicos mediante el auxilio imprescindible de diccionarios y, por supuesto, un par de traducciones inglesas, francesas o alemanas, lenguas en las que, inexplicablemente, no se considera experto, pero que nuestro feliz encadenado lee con muchísima más comodidad que el latín o el griego clásico.

La forma más eficaz que he visto de sacar del error a los habitantes de esa caverna es mostrarles a adolescentes hablando latín y griego clásico con soltura, leyendo, comentando y hasta bromeando sobre los textos de los autores clásicos en esas mismas lenguas y además explicando

que aprendieron latín y griego clásico sin demasiados esfuerzos, con la misma metodología con que habían aprendido inglés o francés. Esto es exactamente lo que hace Luigi Miraglia cada vez que trae a sus alumnos de la Academia *Vivarium Novum* a los congresos de la organización Cultura Clásica. Esos chicos son dinamita.

Pero por aquellos tiempos yo todavía no había visto nada de esto. Estaba intentando salir de la caverna por mis propios medios y eso era muy difícil. Si hubiera entendido la verdad en ese momento me habría ahorrado muchos esfuerzos y habría comprendido que lo primero que debía hacer si pretendía algún día poder dar clase de latín y griego como había dado la de español era aprender a hablar latín y griego con soltura. Tardé bastante en darme cuenta de esto y todavía más en comprender que recorrer ese camino en solitario era mucho más difícil de lo que imaginaba.

Socuéllamos

El primer Instituto al que me destinaron como funcionario en prácticas estaba en un poblachón manchego llamado Socuéllamos. Allí el profesor de Latín era también Jefe de Estudios, por lo que la plaza por la que se me solicitaba era sólo de griego, teniendo que completar el resto de mi horario con *Alternativa a la Religión, Procesos de Comunicación* y cosas por el estilo.

A pesar de mi firme intención de enseñar griego clásico con el método comunicativo, enseguida me di cuenta de que una cosa era tener clara la metodología y otra tener la competencia suficiente como para aplicarla. Como ha quedado dicho yo entendía *razonablemente* el griego antiguo, pero mi conocimiento era exclusivamente pasivo. No tenía ni idea de cómo hablar griego clásico. Era como si, por ejemplo, pretendiese ponerme a enseñar italiano: por muy bien que entienda el italiano (y cualquier español culto puede leerlo con relativa facilidad a poco que se familiarice con las pocas palabras distintas más frecuentes), una cosa es eso y otra bien distinta ser capaz de dar una clase en italiano.

Como en aquella época internet empezaba a ser una herramienta familiar se me ocurrió que en la red de redes me sería muy fácil encontrar algún manual para enseñar el griego antiguo de forma comunicativa. Esperaba encontrar algo similar al *Epikinoniste Eliniká,* con el que había aprendido griego moderno en la *Hellenic American Union*, pero en griego clásico. Siguiendo ese manual, pensaba, iría aprendiendo yo mismo a la vez que enseñaba.

Para mi desesperación y sorpresa al cabo de unas semanas de búsqueda comprendí que no había nada parecido en griego clásico. Lo más avanzado que existía era el ya comentado *Reading Greek*, el método de Oxford (que me pareció igual que el *Reading Greek,* es decir, para nada lo que yo andaba buscando) y algunos métodos más en la misma línea... ¡escritos a principios de siglo! (me refiero al famoso trabajo de W.H.D. Rouse: *A Greek Boy at Home).*

Ante la imposibilidad de llevar a cabo mi plan tuve que posponerlo *sine die* hasta que yo mismo elaborase los materiales. Ingenuo de mí, me figuraba que con un poco de esfuerzo sería capaz de escribir yo mismo un método comunicativo para griego clásico. Tardaría bastantes años más en publicarse el primer manual de griego clásico que pretende adoptar dicho enfoque; me refiero al interesante método *Polis*, escrito por Cristophe Rico y del que, de momento, sólo está editado el nivel básico.

Entre tanto, comencé a usar el claro y efectivo sistema de Mª Ángeles que dentro de la metodología de gramática y traducción era el mejor que conocía, combinado con un método experimental elaborado en los años 70 por el catedrático Martín Ruipérez y que es uno de los pocos ejemplos españoles que conozco de intentar enseñar el griego clásico con una didáctica distinta a la

de gramática y traducción.

Los resultados fueron bastante buenos dentro de lo que se suele obtener con esta metodología: los chavales aprendieron bien las características básicas de la gramática griega, el uso del diccionario, y a aplicar estos conocimientos a la traducción de textos sencillos, así que todos pasaron con éxito la Selectividad.

Pero eso no tenía nada que ver con lo que a mí me hubiera gustado conseguir. Yo sabía que las lenguas se podían enseñar de otra forma, incluso las lenguas clásicas. Pensaba entonces que el único problema era que carecía de materiales adecuados; no me daba cuenta del otro problema, mucho mayor: que yo mismo carecía de la competencia necesaria para dar una clase comunicativa en griego.

Ørberg *ex machina*

Mi siguiente destino, ya definitivo, fue el Instituto de Enseñanza Secundaria de Pedro Muñoz, otro poblachón de la provincia de Ciudad Real a medio camino entre Tomelloso y Alcázar de San Juan.

Aquí era profesor único de Clásicas, así que tendría horario completo de mi especialidad, encargándome de los cursos de Bachillerato de Latín y Griego. En aquel Instituto pasé unos años muy buenos, pues el alumnado de Humanidades era poco numeroso y vocacional, de forma que las clases eran una delicia.

Había concluido el verano y yo seguía igual de atascado en mis tribulaciones metodológicas. Para las clases de griego había reelaborado los apuntes de Mª Ángeles y las frases de Ruipérez aprovechando las facilidades de maquetación que dan los modernos sistemas informáticos. Me resignaba a seguir aplicando la misma metodología con la que yo había estudiado griego en el Bachillerato que, aunque no era la que consideraba ideal, sí que era más que suficiente para preparar a los chicos para Selectividad y además me dejaba mucho tiempo para tratar temas de civilización y procurar transmitir a los alumnos parte de mi entusiasmo por el magnífico mundo griego.

En latín, sin embargo, no sabía por dónde empezar. Había consultado diversos libros de texto españoles y no me convencía ninguno. Tampoco podía aprovechar mis caóticos apuntes del Instituto así que finalmente me decidí a intentar preparar unos materiales similares a los que había heredado de Mª Ángeles pero para latín. Como textos para las prácticas de traducción iba aprovechando los que me parecían más adecuados de distintos libros y de la *Antología Latina* de la editorial Gredos.

Y en esto había pasado ya los dos primeros meses de curso cuando, en una de mis incursiones por la red, debí poner en el buscador *"latin with the communicative approach"* o algo similar y, no sé cómo, llegué a una página danesa donde se presentaba un libro titulado *Lingua Latina per se Illustrata.*

Además de explicar cómo funcionaba el método se incluían unas páginas de los primeros capítulos. Comencé a leerlas y me quedé fascinado: aquello no era exactamente un método comunicativo, pero me parecía mucho más interesante que cualquier otro manual de latín que hubiese visto hasta entonces. Se trataba de un texto escrito íntegramente en latín pero de una forma tan inteligente que cada palabra nueva se podía comprender mediante el contexto o ilustraciones al margen.

Ni corto ni perezoso escribí una breve misiva en inglés a la dirección que aparecía en la página solicitando un ejemplar. Casi inmediatamente recibí una respuesta que, en español, me

indicaba el número de cuenta donde ingresar el irrisorio precio del material correspondiente al primer volumen y me daba efusivamente las gracias por mi interés. Firmaba Hans H. Ørberg.

A los pocos días recibí el paquete en el que no sólo me enviaba lo que le había pedido sino, de regalo, el segundo volumen del método, un simpático librito de diálogos en latín y unas cuantas ediciones de Plauto, César y otros autores, todo ello preparado según la misma metodología.

Aquellas Navidades me llevé el primer volumen a Atenas, donde fui a pasar las vacaciones con la familia de Amalía, quien al año siguiente se convertiría en mi esposa. Me leí el libro de un tirón y, desde los primeros capítulos, comprendí que había hecho un descubrimiento que iba a cambiar mi vida.

Lingua Latina per se Illustrata

El volumen que me había llevado conmigo a Atenas era un grueso manual de trescientas veintiocho páginas escrito desde la primera hasta la última completamente en latín; no había ni una sola palabra en ninguna otra lengua.

Más que a un método de idiomas, recordaba a aquellos libros de primeras lecturas que abundaban en la antigua Escuela Primaria, pero en latín. De no ser por las explicaciones y los dibujos de los márgenes, aquello bien podría pasar por una novela latina antes que por un manual de aprendizaje; al menos no se parecía en nada a otros manuales o libros de texto que yo hubiese visto, ni de latín, ni de ninguna otra lengua.

El capítulo I, titulado IMPERIVM ROMANVM comienza con las siguientes frases:

> *Roma in Italia est. Italia in Europa est. Italia et Graecia in Europa sunt.*
> *Hispania quoque in Europa est.*

Como quiera que en la página de la derecha aparece un mapa de Europa donde se indican los nombres y localización de Italia, Hispania, Graecia y Roma, cualquiera, incluso en el improbable caso de que ignorase por completo a qué se refieren estas palabras, podría deducir el significado de las tres primeras frases y, por consiguiente, también de las palabras *in, est, et* y *sunt.* Y fíjense que digo *cualquiera*; incluso un alumno cuya lengua materna no tuviera ni el más remoto parecido con el latín.

Para un alumno español el significado de las tres primeras frases es evidente por su parecido con nuestra lengua, pero al llegar a la cuarta frase encontramos una palabra cuyo significado no es posible deducir de su similitud con el castellano y, sin embargo, cualquier alumno mínimamente despierto será capaz de comprender el sentido de *quoque* gracias al contexto en que aparece.

Al igual que sucede con este primer ejemplo, por increíble que pueda parecer, todas y cada una de las casi cuatro mil palabras latinas que van apareciendo en el método siempre pueden deducirse, la primera vez que aparecen, de su contexto. Es gracias a este sistema que el manual no necesita incluir ningún vocabulario auxiliar en ninguna lengua extranjera y que cualquiera que aprenda latín con este método no necesita recurrir ni una sola vez en su aprendizaje al auxilio de un diccionario. Y esto sucede desde el primer capítulo hasta el último.

El alumno que complete con provecho el primer volumen descubrirá que ya es capaz de leer de forma fluida textos latinos sencillos como los libros narrativos de la Vulgata o algunas crónicas latinas medievales, por ejemplo. El que asimile con éxito los contenidos del segundo volumen

puede disfrutar como verdadero lector de cualquier obra de la literatura latina.

Exactamente el mismo sistema de enseñanza se emplea para la explicación (más bien deberíamos decir ejemplificación) de la gramática: cada nuevo concepto gramatical es introducido de tal forma que el aprendiz puede llegar a deducir su mecánica mediante la comprensión del contexto.

Por si todo esto fuera poco al final de cada capítulo (cuyas historias poco a poco van configurando una simpática novela de aventuras protagonizada por una familia romana del siglo II d.C.) se ofrece un claro resumen (también en latín, por supuesto) de los nuevos contenidos gramaticales aparecidos en la lectura, dos ejercicios para practicar la gramática y el vocabulario, y una lista con todas las palabras nuevas aparecidas en el capítulo para que el lector pueda verificar fuera de contexto si ha retenido todos los significados.

Mi primera lectura del método

Con el presentimiento de haber encontrado por fin un material extraordinario me lancé a devorar, capítulo tras capítulo, aquella obra maestra de la didáctica de latín.

Para mi desgracia, sin embargo, yo ya sabía *algo* de latín. ¡Ojalá hubiera conocido este método nada más empezar la carrera o cuando todavía no estaba deformado por la mala didáctica! De haber sido así necesariamente habría procedido de una forma mucho más pausada y humilde, resolviendo no sólo los dos controles que sirven de revisión a cada capítulo, sino los centenares de ejercicios complementarios que el amable profesor Ørberg me había enviado como regalo en dos cuadernos aparte y que yo ni siquiera me había parado a mirar.

Pero por aquel momento mi mente *filológica* todavía identificaba exclusivamente saber latín con traducir textos así que quedé atrapado en la lectura de ese texto latino que, por primera vez en mi vida, podía entender directamente sin descifrar y del que veía que ¡oh maravilla! ¡asimilaba el léxico!

Cualquiera que no hubiese estudiado Filología Clásica no podría haber avanzado tan deprisa como yo lo hice, que terminé los treinta y cinco capítulos del primer volumen en menos de dos semanas. Es evidente que los conocimientos de gramática latina y *descifrado* que había adquirido durante la carrera me permitían avanzar a una velocidad infinitamente superior a la de un autodidacta *normal* que se enfrentase por primera vez con el método; pero también es cierto que aquello más que una ventaja supuso un inconveniente: en vez de prestar la atención necesaria y prevista por el autor a los fenómenos gramaticales que tan primorosa y ordenadamente iban apareciendo, yo me limitaba a devorar los capítulos asimilando bastante bien el vocabulario pero dejando aquí y allá numerosísimos flecos.

A pesar de ello cuando completé la lectura del primer volumen, que terminaba incluyendo algunos fragmentos de los Evangelios en latín y epigramas de Catulo, Ovidio y Marcial, yo sentía la euforia de quien se ha convertido a una nueva religión. Y no era para menos: tenía la impresión de haber aprendido más latín en dos semanas que en seis años de Universidad.

Tardé varios años en comprender que, si bien aquella primera y precipitada lectura mía del método había sido más productiva que todos los miles de horas de estudio de gramáticas y traducciones en los que me había consumido hasta entonces, de ninguna manera estaba aprovechando correctamente las virtudes del libro. Y la primera señal de aquel error la obtuve al comenzar el segundo volumen del mismo, titulado *Roma Aeterna*, y en el que, a partir del segundo y tercer capítulo, el nivel de dificultad se me hacía tan elevado que en las varias ocasiones en las que intenté leerlo como había hecho con el primer tomo tuve que desistir.

Hoy sé que aquel fracaso mío ante el segundo volumen se debía no a que la progresión de nivel del segundo estuviese mal graduada (eso pensaba yo) sino a que no basta con comprender los textos del primer libro para considerarlo dominado; es necesario estudiar con detenimiento cada capítulo y realizar con atención todos los ejercicios propuestos (y son varias decenas por capítulo) antes de avanzar al siguiente. Sólo así al llegar al segundo volumen, cuyos textos son ya en su mayoría de autores clásicos, se puede llegar a disfrutar de la lectura de los mismos con la misma soltura y naturalidad con que en la primera lección se lee aquello de *Roma in Italia est.* Y el milagro se produce, pero no en dos semanas. Hace falta mucho más tiempo y esfuerzo. Si lo hubiera comprendido desde el principio me habría ahorrado varios años de estar dando vueltas a ese método excepcional sin sacarle verdadero provecho.

Difusión del método Ørberg

A pesar de los errores en los que incurrí en mi primer contacto con el *Lingua Latina per se Illustrata* ya digo que no fui consciente de ello hasta pasado bastante tiempo. Mi primera impresión es que había encontrado un método definitivo y que por fin iba a alcanzar el nivel de latín con el que siempre había soñado.

Enseguida comprendí que la lectura del segundo volumen me iba a llevar algo más de tiempo (¡aunque no imaginaba entonces yo cuánto!) pero mi prioridad en aquel momento era aplicar la nueva metodología en mis clases; realicé unas fotocopias y empecé a utilizar el texto de *Lingua Latina* en el aula... ¡aplicando la metodología de gramática y traducción! ¿De qué otra forma? Estaba claro que con el *Lingua Latina* no iba a aprender a hablar (o, al menos, eso pensaba yo), de forma que seguía descartando el método comunicativo; pero como texto para la traducción me parecía mucho más adecuado que cualquier otro por la claridad con que se ejemplificaban los nuevos fenómenos gramaticales y la facilidad que daba para asimilar el léxico.

El resultado no fue todo lo malo que podría haber sido: a los chavales les gustó el nuevo texto, que les resultaba mucho más sencillo y ameno que cualquier otro que les hubiera propuesto hasta entonces, y a mí me servía para explicar la gramática y el vocabulario con una seguridad mucho mayor que la que hubiese tenido con cualquier otro manual. No era un mal comienzo, pensaba.

En el curso siguiente el mismo profesor Ørberg me escribió contándome que "algunos profesores de latín idealistas llevan unos años trabajando con mi método y están tratando de darlo a conocer en España". Me facilitó la dirección de los mismos por si me interesaba ponerme en contacto con ellos. Se trataba de Antonio González Amador y Emilio Canales, de la Asociación Cultura Clásica. Para mi enorme alegría descubrí que no era el único interesado en aquella metodología, sino que había ya un grupo de docentes preparándose para darla a conocer y distribuirla en España. Me sumé con todo el entusiasmo que pude a la labor de la Asociación. Incluso en mi ingenuidad llegué a ofrecerme para elaborar un método similar al de Ørberg para griego clásico, algo para lo que pronto descubrí que no estaba ni remotamente capacitado.

En aquella época leí el conocido texto del profesor Luigi Miraglia *Cómo (no) se enseña latín* en el que por primera vez vi reflejadas mis propias dudas y objeciones respecto a la metodología con que se me había enseñado latín y griego en mis años de estudio. Un párrafo me impresionó en especial. Decía en él el profesor Miraglia:

"Hace algunos años tuve la gran suerte de asistir a una conferencia pronunciada en

el Instituto Italiano para los Estudios Filosóficos de Nápoles por el nunca suficientemente llorado Luigi Firpo. Cuando nos disponemos a verificar las competencias de nuestros alumnos de Instituto, decía más o menos Firpo, nos encontramos en la misma situación que un directivo de una empresa que, necesitando una secretaria que sepa inglés, publica un anuncio en el periódico. Al día siguiente se le presenta una señorita, que sostiene (avalando con documentos su declaración) haber estudiado el inglés durante cinco años, haber asistido a clases de inglés unas cinco horas a la semana, y haber estudiado esa lengua en casa una hora durante todos esos años. El industrial, contentísimo, está seguro de haber encontrado una experta, que domina realmente el londinense como su propia lengua materna. Así que, sólo por el gusto de escuchar la pronunciación británica, que imagina perfecta, le pide a la simpática señorita que hable un poco en inglés. Aquella, por toda respuesta, indignada, lo mira como a un bicho raro, y con cierto aire de irritación sostiene resueltamente que ella no ha oído jamás decir, en sus cinco años de estudio, que se pueda llegar al nivel de poder hablar un buen inglés, si uno no ha nacido en Inglaterra. "Perdóneme, señorita -replica el potencial patrono- ¿pero si estuviese aquí un inglés para hablar con nosotros, usted podría hacerme de intérprete y traducirme sus palabras?" "¡Ni lo sueñe! ¿Pero no se da cuenta que sus exigencias son inverosímiles?" "¿Sabe escribir cartas en inglés?" "¡En absoluto! Sería una operación incorrecta, que daría lugar a una lengua artificial, tachada de extraña por los hablantes nativos". "¿Pero sabrá por lo menos leerme un texto en inglés?" "¡No, no y no! La traducción es un trabajo exigente, difícil, que requiere ponderación, análisis de cada palabra, atención detallada y una revisión minuciosa..." "Bueno, en fin, señorita, ¿me quiere decir que es lo que sabe hacer usted?" "Lo que me han enseñado: si usted me da un texto de una decena -un docena como máximo- de líneas y no excesivamente difícil, me concede al menos un par de horas, me proporciona un buen diccionario en el que haya un considerable número de ejemplos, entre los cuales yo pueda encontrar al menos un par de frases para traducir directamente, y tiene la suficiente tolerancia para aceptar tres o cuatro errorcetes, estaré en disposición de traducirle el texto. ¡En nuestra escuela eso era lo que se entendía por saber inglés!"

Comencé a darme cuenta de que no era el único filólogo clásico que había "fracasado" en su aprendizaje y que la culpa no era de que yo fuese tonto o poco aplicado sino de una metodología inadecuada, ineficaz y que en vez de facilitar el aprendizaje lo complicaba.

Fruto de la lectura de aquel escrito de Miraglia fue la publicación de un algunos artículos

míos en los que por primera vez conté mis experiencias como estudiante de Clásicas y mi sentimiento de frustración y estafa a la vista de los escasos resultados sobre todo en comparación con los éxitos obtenidos en el estudio de otras lenguas como el inglés en las que, habiendo invertido mucho menos tiempo y esfuerzo, mi competencia era considerablemente mayor.

A través de esos artículos entré en contacto con no menos de un centenar de profesores y estudiantes de Clásicas de todo el país la mayoría de los cuales me expresaban su total acuerdo con mis puntos de vista confirmándome que mis impresiones no eran ni muchísimo menos minoritarias. Por primera vez empecé a sospechar que mi caso era el de la mayoría de los licenciados de Clásicas, aunque probablemente pocos serían capaces de admitirlo en público.

En los años siguientes la labor de difusión de los compañeros de la Asociación Cultura Clásica fue tan extraordinaria que en menos de cinco años más de ciento cincuenta Institutos de toda España utilizaban el manual *Lingua Latina per se Illustrata* en sus clases. Gracias a ellos, además, tuve la inmensa emoción de conocer personalmente a mi idolatrado profesor Hans H. Ørberg a quien invitaron a hablar de su método en unas jornadas organizadas en Almuñécar. La foto junto al maestro que me hizo mi amigo Salvador (y que ilustra la solapa de esta 2ª edición) la tengo siempre presidiendo mi despacho. No me sentiría más orgulloso de ella ni aunque me la hubiera hecho con el mismísmo Erasmo.

Un alto en el camino

Los cursos fueron pasando y a pesar de mi entusiasmo inicial los resultados no eran tan espectaculares como en un principio me había prometido.

Me había vuelto a leer el primer volumen del método tres o cuatro veces prestando mayor atención a los últimos capítulos que me resultaban más complicados. Pero cada vez que intentaba el salto al segundo volumen fracasaba. Para mayor desconsuelo otros profesores que estaban estudiando el método por su cuenta me contaban que tenían el mismo problema: el segundo volumen, el que conducía por fin a la ansiada lectura fluida de textos clásicos, también les resultaba demasiado difícil.

En el aula mis resultados eran más esperanzadores: poco a poco iba introduciendo, aunque de manera muy balbuciente, el uso oral del latín en mis clases y veía como a los alumnos no sólo les encantaba sino que ellos mismos se lanzaban a hablar en latín a la primera de cambio. Cada curso avanzaba más en el libro: el primer año que lo apliqué leímos sólo doce capítulos en todo el año mientras que en los años siguientes llegamos a terminar casi todo el primer volumen en un año; es decir: ¡treinta y cinco capítulos!

Aunque mi forma de emplear el método, centrándome casi exclusivamente en la lectura y la comprensión, no era en absoluto la correcta, los resultados eran incomparablemente mejores que los que yo hubiera visto alcanzar nunca con el método de gramática y traducción; y no sólo los alumnos estaban encantados, también los buenos resultados de Selectividad me confirmaban que iba por buen camino.

Con todo yo comenzaba a sospechar que el nivel del segundo volumen debía de ser demasiado alto. Algo así como que al bueno de Ørberg se le había ido la mano y había querido dar un salto demasiado grande al pasar de los textos totalmente elaborados por él a la adaptación en prosa del relato de la *Eneida* que compone los primeros capítulos de *Roma Aeterna* y, sobre todo, a los textos del *Ab Urbe Condita* de Tito Livio que siguen después.

Me comenzaba a resignar a que tampoco ahora lograría alcanzar el nivel soñado de latín: todavía pesaba en mi demasiado el trauma de la carrera.

Y en eso estaba cuando me llegó la oportunidad de cumplir una sueño con el que había fantaseado desde el momento en que saqué la plaza de funcionario: el de hacer un alto en el camino y marchar a un país extranjero. Aunque mi preferencia inicial era Irlanda mi mujer siempre había soñado con vivir en Francia; así que, cumplido mi quinto año de trabajo, solicité la excedencia voluntaria y nos fuimos a París, donde pasamos un año maravilloso dedicados a perfeccionar el idioma y disfrutar del Louvre, los restaurantes libaneses y los cines del barrio latino.

El segundo año de excedencia (en la excedencia voluntaria es obligatorio solicitar dos años, supongo que con intención disuasoria, y la verdad es que al llegar a ese momento nuestros ahorros se acercaban a un punto crítico) tuve la suerte de conseguir trabajo como profesor asistente en la región de Bretaña, donde también disfruté de lo lindo. Nos instalamos en una casita de campo cerca de la comuna de Plougastel y aunque a mí me encantaba el lugar mi mujer no se adaptó demasiado a aquel exceso de tranquilidad. Yo, sin embargo, nunca olvidaré las noches repletas de estrellas, la vieja y solitaria iglesita, los atardeceres nublados junto al lago, las visitas al bosque de Brocéliande...

Pero basta de digresiones poéticas. Lo cierto es que pasé dos años dedicado a disfrutar de la vida y costumbres francesas y bastante desentendido de todo lo que tuviese que ver con la filología grecolatina. Supongo que necesitaba un descanso y recuperarme del desencantado sufrido respecto a mi primitivo fervor.

Quod oculus non vidit nec auris audivit

Creo que fue durante mi segundo año de estancia en Francia cuando empecé a escribirme con Gonzalo Jerez Sánchez, un joven filólogo clásico de Madrid que por aquel entonces debía estar en su primer año de carrera.

Había llegado a mí, como tantos otros, a través de la lectura de mis artículos sobre didáctica. Según me contaba era latinista autodidacta pues ni siquiera había cursado el Bachillerato de Humanidades; así que todo lo que conocía del latín era gracias al estudio del *Lingua Latina per se Illustrata.* Tras unas primeras misivas en las que pronto empezó a sorprenderme por su seriedad y madurez intelectual me descubrió, como quien no quiere la cosa, que "ya me he leído varias veces el *Roma Aeterna".* Tuve que leer varias veces aquella frase para estar seguro de lo que veía. Inmediatamente le volví a escribir pidiéndole que me explicara cómo lo había hecho, si no le había costado demasiado el salto del primer al segundo volumen y exponiéndole todas las dudas y dificultades que yo y otros colegas habíamos experimentado.

Con absoluta tranquilidad me explicaba que antes de empezar a leer el segundo volumen del método ya se había hecho varias veces el primer libro copiando todos los ejercicios a mano. Pensaba él (con toda la razón) que seguramente por eso la transición al segundo volumen no le había resultado demasiado complicada. A pesar de todo admitía que "el libro de ejercicios del *Roma Aeterna* no lo he hecho todavía completo, pues son tantos que me resulta ya insoportable". Por otra parte admitía que una vez alcanzada la mitad del segundo volumen había comprobado que su competencia lectora en latín era tal que ya podía leer sin dificultad a autores clásicos como César o Cicerón así que, no pudiendo resistir a la tentación, había abandonado el trabajo sistemático para dedicarse a disfrutar "indisciplinadamente" de la lectura de las obras filosóficas de Marco Tulio, en las que andaba entretenido en ese momento.

Todavía con la cabeza dándome vueltas no sabía bien si aquello que me contaba mi joven corresponsal eran fantasías y exageraciones o si, por fin, había dado con alguien capaz de sacar verdadero provecho a la metodología de Hans H. Ørberg.

Salí de dudas al volver a España unos meses después y tener la ocasión de conocer personalmente a tan talentoso muchacho. Quedamos para tomar un café cerca del distrito Universitario y, después del breve apretón de manos, comenzó a explicarme, como un torrente, todas las lecturas y estudios en que andaba metido. Y allí fue *quod oculus non vidit nec auris audivit,* como dice la Biblia: aquel chaval que aún no había cumplido los veinte años comenzó a desplegarme toda una serie de libretas en las que a modo de diarios, libros de notas y cuadernos de escritura, había escrito páginas y páginas y más páginas ¡en latín! Yo apenas podía creer lo que veía:

“¿Y todo esto lo has escrito tú?” -“Sí”, respondió sin darle ninguna importancia. Ahora escribo siempre en latín para ejercitarme pero todavía me cuesta mucho hablar”. Y ante mis atónitos oídos, continuó la conversación hablando en latín, pausadamente, pero con un léxico tan cuidado y una sintaxis tan compleja que a mí a penas me resultaba posible entender lo que me decía. No sé cómo no me dio un infarto.

¿Y cómo había logrado aquel chico en menos de tres años de estudio autodidacta todo aquello? Simplemente siguiendo el método de Ørberg con absoluto rigor y constancia; tal y como el propio autor lo había concebido: leía cada capítulo un par de veces, lo estudiaba con detenimiento, se aseguraba de haber entendido todo y no dejar ninguna palabra o concepto gramatical en el aire, y luego pasaba a realizar, copiándolos a mano en un cuaderno aparte, todos y cada uno de los ejercicios propuestos. Esta labor de hormiguita la había llevado a cabo un par de veces a lo largo de un año y medio, y poco después comenzó con el segundo volumen, aunque a la mitad de éste, como ya he contado, comenzó a descuidar la resolución del libro de ejercicios.

Con este sencillo plan de trabajo, el que quizás yo mismo hubiera seguido de no haber estado lastrado por los prejuicios heredados de mi anterior mal aprendizaje, quizás a esas alturas yo habría alcanzado unos resultados similares a los de mi admirable amigo. Indudablemente a éste, además de su tenaz empeño y esfuerzo, le favorecían unas dotes innatas para las lenguas de las que yo carezco. Pero en cualquier caso a partir de ese momento el ejemplo de aquel chaval me dio fuerzas renovadas para retomar mi estudio del método Ørberg.

Desde entonces los avances de aquel joven extraordinario no han dejado de admirarme. Su maestría latina es tal que es la única persona a la que conozco capaz de componer hexámetros en latín de forma improvisada. Ha aprendido también, con gran esfuerzo y libros mucho menos eficaces que el *Lingua Latina per se Illustrata,* griego clásico y es una de las pocas personas a las que he visto hablar y escribir con corrección en esta lengua. También ha aprendido de manera admirable griego moderno y en la actualidad sé que está dedicado al estudio del sánscrito. No me cabe duda que en poco tiempo será capaz de escribir fábulas y contar chistes en la lengua de Panini como si lo hiciera en la suya.

Si en la Universidad española hubiese un poco de cordura hace tiempo que habrían nombrado a este chico profesor titular sin esperar ni a que termine la tesis. Supongo, sin embargo, que acabará marchándose a alguna Facultad extranjera o trabajando en cualquier cosa sin relación alguna con la Filología Clásica.

Ørberg *reloaded*

Terminado mi contrato como asistente de conversación y como mi mujer estaba bastante harta de las soledades bretonas en donde habíamos pasado el curso regresamos a España nada más terminar mi contrato a finales de mayo. Tenía por delante más de cuatro meses hasta reincorporarme a mi puesto de profesor de Clásicas. Decidí comenzar el estudio sistemático del método Ørberg siguiendo el ejemplo de Gonzalo.

Como se puede suponer mi avance era ahora muchísimo más lento que en aquella primera y precipitada lectura cinco años ha. El copiar y resolver meticulosamente todos los ejercicios poniendo especial cuidado en aprender las cantidades vocálicas de cada palabra me llevaba un tiempo y esfuerzo considerable pero a mediados de agosto ya había completado todo el material correspondiente al primer tomo y con enorme satisfacción pude comprobar cómo los frutos de mi trabajo eran incomparablemente superiores.

En efecto: tal y como me había dicho Gonzalo al realizar de esta forma el *Lingua Latina per se Illustrata* la competencia activa del latín parecía despertarse como por arte de magia. El pasar cientos de horas resolviendo ejercicios de gramática activa (similares a los de los *Workbooks* de cualquier método de inglés) tenía como resultado que poco a poco la mente se acostumbrase de tal forma a pensar en latín que incluso sin haber tenido ni una clase práctica de conversación al acercarte al final del primer volumen te dabas cuenta de que eras capaz de expresarte en latín con relativa fluidez sobre cualquier tema cotidiano que se te pasase por la cabeza. Para mi inmensa alegría descubrí que ya podía hablar en latín, si no como un Cicerón, sí con una competencia similar a la que, por ejemplo, tendría un estudiante de inglés de nivel A2. Una vez más estaba eufórico y esta vez con razón.

Eso sí: el esfuerzo realizado había sido agotador. Decidí tomarme un descanso antes de comenzar con el segundo volumen. Empecé a leer los primeros capítulos del *Roma Aeterna* sin proponerme realizar sistemáticamente los ejercicios como había hecho hasta entonces y para mi alegría y sorpresa comprobé que ahora sí los leía sin dificultad. ¡Los consejos de Gonzalo habían funcionado!

Me reincorporé a la función pública con destino provisional en un Instituto de Almagro. Sabía que mi nueva comprensión de la mecánica del método y el trabajo realizado los últimos cuatro meses no sólo habían supuesto una mejora espectacular en mi nivel de latín sino que iban a suponer un cambio radical en mi aplicación del método en el aula. Por primera vez me veía capacitado para dar una clase de latín ¡en latín! Y estaba convencido de que podía hacer aprender a mis alumnos con el mismo sistema que Gonzalo me había descubierto.

Durante aquel curso viví el mayor éxito de mi vida como profesor de latín con el grupo de segundo de Bachillerato, donde había pocos alumnos y casi todos excelentes. Completé casi todo el primer volumen. Pero esta vez trabajándolo como es debido y haciendo los ejercicios. Los chavales enseguida se engancharon al método, que empezamos de cero, y a las pocas semanas ya estaban hablando en latín, componiendo sus propios textos y resúmenes, y eran capaces de leer el texto y hacer los ejercicios casi tan bien como yo. No quiero ni pensar lo que hubiera logrado con esa clase de haberla tenido dos años. Baste decir que varios de ellos alcanzaron un nivel tan bueno que eran capaces de *entender* los exámenes de Selectividad a primera vista. Estaba tan emocionado que hasta llamé a un periódico local para que nos hicieran una entrevista.

En el curso de primero, sin embargo, los resultados fueron bastante más flojos: eran también pocos alumnos pero salvo alguna excepción nada motivados ni trabajadores. La falta de trabajo y sobre todo de interés y atención en el aula provocaron que tanto el ritmo de la clase como el nivel alcanzado se resintieran considerablemente. Fue una desagradable sorpresa encontrar a alumnos de esa edad tan faltos de interés y poco responsables; era la primera vez que encontraba una clase así en el Bachillerato. Por desgracia no iba a ser la última.

El *Circulus Latinus Matritensis*

Por aquella época y por invitación de Gonzalo comencé a frecuentar las reuniones del *Circulus Latinus Matritensis*.

Componen esta curiosa sociedad un grupo de aficionados a la lengua latina entre los cuales, por cierto, no son muy frecuentes los filólogos clásicos. El objetivo del mencionado grupo es practicar la conversación en lengua latina para lo cual se reúnen unas cuantas veces al mes en el salón de billares de la Residencia de Estudiantes donde leen y comentan textos de diversas épocas y a continuación van a cenar a un restaurante cercano para continuar de forma más distendida pero siempre en latín sin que se permita el empleo de ninguna otra lengua.

Por el tiempo en que yo estuve acudiendo a las reuniones del círculo el que hacía las veces de organizador era un chico llamado Paulus (Pablo Villaoslada) profesor de música que había aprendido el latín de manera autodidacta y según me contó sin seguir ningún método en concreto sino a través de la práctica en oral en círculos latinos y simposios de *latín vivo*.

Fue así como descubrí que existía una pequeña comunidad de hablantes de latín totalmente ignorada por la mayoría de los filólogos clásicos españoles que organiza encuentros periódicos, principalmente en verano para fomentar la práctica del latín hablado y difundir su uso. Entre estos aficionados al latín vivo el *Lingua Latina per se Illustrata* es generalmente apreciado y bien conocido aunque posiblemente el método más popular entre ellos sea la vieja edición del *Assimil* latino, una serie que yo conocía bastante bien pues en su día había perfeccionado (y mucho) mi nivel de inglés y francés con ella e incluso, recientemente, había leído con bastante interés la versión de griego clásico. Tomé buena nota del dato y me prometí a mí mismo dedicarme al estudio de aquel libro tan elogiado en el ámbito del latín vivo.

Pero de entre todos los asistentes al *Circulus Latinus* que conocí el que más me impresionó fue José María Sánchez (más conocido en los círculos latinos por su imposible hipocorístico "Txemusque") que fue la primera persona a la que escuché en mi vida hablar un latín tan fluido que parecía que fuese su lengua materna. "Txemusque" me habló (siempre en latín, nunca le he oído pronunciar ni una palabra en castellano, incluso cuando le rogaba que me aclarase algún punto que no había entendido bien él insistía en hacerlo en latín) sobre la génesis del *Circulus Latinus Matritensis* allá por el año 1992 cuando una iniciativa de tal índole en España *ante interrete conditum* sonaba a delirio y utopía.

Sucedió en casa de don Agustín Cano, diplomático cosmopolita y poligloto (tristemente fallecido hace un par de años) donde empezaron a reunirse un grupo de entusiastas latinistas casi en la clandestinidad y con la indiferencia cuando no desconfianza de la filología académica. Entre las

anécdotas que me contaron "Txemusque" y algunos otros veteranos del *Circulus* las más sabrosas eran las referidas al "pater Agustinus" (para el mundo padre Agustín Arredondo, religioso jesuita por entonces octogenario y azote de filólogos clásicos) y sus controversias con algunos otros ilustres miembros como el médico don Eustasio Sánchez Villarán de carácter no menos vehemente.

Pero como creo que no está bien contar confesiones ajenas habrá que esperar a que sean los propios protagonistas de esas historias quienes lo hagan. Verdaderamente merecerían ser puestas en un libro y conocidas por todo latinista de este país y no imagino a nadie más adecuado que "Txemusque" para escribir la verdadera historia de la latinidad viva en España en el último siglo. Ojalá la lectura de estos recuerdos míos, sin duda mucho menos interesantes que los que él podría escribir, despierten en él el deseo de hacerlo.

No puedo dejar de lamentar que un hombre de tan extraordinaria facundia latina, poseedor del título oficial de Intérprete Jurado de latín concedido por el Ministerio de Asuntos Exteriores y que es el único caso que conozco en España de alguien que haya proyectado una tesis doctoral completamente en latín (algo que no le permitieron por motivos burocráticos) no esté dando clases en ninguna Universidad española sino trabajando como catalogador de una conocida biblioteca digital. *O tempora, o mores!*

Delirant isti Romani

Además de las reuniones del *Circulus Latinus* otra de las actividades a las que me dediqué por aquel tiempo para mejorar mi nivel de latín fue la lectura de las excelentes versiones latinas de los tebeos de Astérix realizadas por el gran *Rubricastellanus*.

En mi época universitaria había comprado el ejemplar de la serie titulado *Asterix gladiator* pero después de traducir pesadamente y con ayuda del diccionario las primeras viñetas comprendí que aquello era tan sólo añadir una tortura más a mis abundantes tareas de análisis y traducción y que en nada iba a contribuir a mejorar mi deficiente nivel así que guardé el libro en algún rincón de la biblioteca para que corriera la misma mala fortuna que el resto de ediciones latinas que, no sé muy bien para qué, había ido acumulando a lo largo de la carrera.

Sin embargo, después de haber trabajado bien el volumen de *Familia Romana* (que es el título del primer tomo de la obra de Ørberg, creo que aún no lo he mencionado) un día se me ocurrió volver a echar un vistazo a aquel olvidado tebeo.

Descubrí con infinita alegría que ahora sí que lo podía leer sin apenas esfuerzo. Ni siquiera tenía que echar mano del diccionario porque las pocas palabras que no conocía me resultaban evidentes gracias al contexto y a que por otra parte conocía la historia.

Quedé tan encantado de aquella primera lectura de un tebeo en latín que poco a poco fui adquiriendo todos y cada uno de los más de veinte álbumes del intrépido galo que han sido traducidos al latín. Tan sólo me quedó uno pendiente que todavía rastreo de tanto en tanto con la esperanza de completar mi colección.

Puede parecer una frivolidad pero yo debo confesar que la lectura de los tebeos de Astérix en latín, después del estudio de *Familia Romana,* fue una de las que más contribuyó a mejorar mi conocimiento del léxico y expresiones latinas y sobre todo de la forma más entretenida imaginable.

Para quienes siguen identificando el aprendizaje del latín con la *gimnasia del espíritu*, el desarrollo del pensamiento lógico y no sé qué otras sesudas razones seguramente lo que acabo de decir les parezca ridículo y hasta dañino. Pero a quienes les interese simplemente mejorar su competencia latina, adquirir vocabulario y soltura en el uso cotidiano de la lengua y todo ello sin añadir sufrimientos innecesarios, puedo asegurarles que la serie latina de Astérix es una de las mejores inversiones que existen. Eso sí, una vez se ha adquirido una competencia media suficiente, equivalente, por lo menos, a un nivel B1 del Marco Europeo de Conocimiento de Lenguas.

Y este juicio no es sólo mío: cuando en una de las reuniones del *Circulus Latinus* le conté a “Txemusque” lo bien que lo pasaba y lo mucho que aprendía con los Astérix latinos él también me confesó que le encantaban, que tenía casi toda la colección y además me aseguró que su *“latinitas*

est optima" es decir, que el latín de estas traducciones es excelente y la adaptación de los chistes muy inteligente y repleta de citas clásicas hábilmente escogidas. Incluso me contó algunas anécdotas sobre el traductor, un aristócrata alemán ferviente defensor del latín vivo y con cierta fama de excéntrico.

Le Latin sans peine

Además de mis lecturas de Astérix en aquel tiempo me dediqué también a leer todos los métodos de latín no convencionales que pude conseguir. Ninguno de ellos me supuso demasiada dificultad una vez ya había asentado sólidamente mis conocimientos del primer volumen del *Lingua Latina per se Illustrata*.

El primero con el que comencé fue *Le Latin sans peine* de la serie *Assimil* escrito por C. Desessard. Se trata de un volumen verdaderamente delicioso aunque creo que su nivel de dificultad inicial puede ser excesivo para quien pretenda aprender con él latín desde cero. Yo, en cualquier caso, aconsejaría su lectura después de haber completado el primer volumen del *Lingua Latina per se Illustrata* aunque conozco a gente que ha alcanzado un nivel excelente de latín gracias exclusivamente al estudio del libro de Desessard.

Como en cualquier volumen de la serie *Assimil* el estudio se organiza en dos fases: en la primera simplemente hay que ir leyendo una y otra vez el texto latino preocupándose tan sólo de entender los textos con ayuda de la traducción. Aquí hay que aclarar que al estar el libro en base francesa es imprescindible dominar esta lengua para poder trabajar con este manual. En la segunda fase, una vez nos hemos empapado bien del vocabulario y las expresiones latinas, para lo cual hay que haber leído y vuelto a leer muchísimas veces cada uno de los primeros cincuenta capítulos hasta entenderlos a la primera según los vamos leyendo u oyendo en latín, comenzaremos a traducir nosotros mismos del francés al latín las mismas frases con las que ya nos hemos familiarizado y así continuaremos avanzando hasta completar los cien capítulos de la obra. Cada siete capítulos hay uno dedicado a la explicación pormenorizada de todos los fenómenos gramaticales que han ido apareciendo hasta el momento.

Ya digo que a mí personalmente aprender una lengua así desde cero me parece muy difícil. Yo no me vería capaz de estudiar por ejemplo ruso o alemán sólo con el método *Assimil*. Pero utilizar esta metodología como refuerzo de otras es bastante efectivo y relajado pues se adapta perfectamente a cualquier ritmo. Basta con tener a mano siempre el librito o los audios para dedicarles unos minutos en cualquier momento en que no tengas otra cosa mejor que hacer. Y los resultados poco a poco se notan.

Además del método *Assimil* de Desessard existe otra edición francesa más moderna que no recomiendo y cuyos textos no sólo no tienen nada que ver con los simpatiquísimos de la vieja edición sino que además están plagados de errores. Afortunadamente la división italiana de la casa *Assimil* ha reeditado el método de Desessard acompañándolo de unas excelentes grabaciones en CD que además han tenido la gentileza de registrar en dos versiones: con pronunciación *restituta* y con

la musical y primorosa pronunciación *ecclesiastica* que es la tradicional en Italia.

Curso de Latín de Cambridge, Reading Latin y otros métodos naturales

El curso de latín de Desessard fue al que más tiempo dediqué y el único cuyo nivel, sobre todo en el último tercio del libro, superó con creces los conocimientos que hasta entonces había adquirido con el *Lingua Latina per se Illustrata* cuyo segundo volumen ya había comenzado a trabajar.

Convencido, no obstante, de que la lectura de textos en latín sencillo me resultaba no sólo beneficiosa sino un descanso frente a el esfuerzo constante que suponen los ejercicios de Ørberg, me dediqué a leer una serie de métodos cuya estructura era en líneas generales similar a la que ya comenté en el capítulo dedicado al *Reading Greek.*

En el mundo anglosajón este tipo de métodos, conocidos como *Readings,* son casi los únicos empleados para la enseñanza del latín que en muy pocas escuelas o Universidades se enseña con la metodología de gramática y traducción.

El primero que leí fue el *Curso de Latín de Cambridge*, un método muy interesante que gozó de bastante popularidad en España en los años 90 a través de una edición de la Universidad de Sevilla. Para alguien que haya completado con provecho el primer volumen del *Lingua Latina per se Illustrata* la lectura de los cuatro volúmenes de este método resultará un complemento precioso que le permitirá ampliar su vocabulario y además le proporcionará la satisfacción de leer algunos pasajes muy interesantes e inteligentemente adaptados para el aprendizaje. La fábula inventada por los autores cuenta además con la ventaja de ser menos ingenua que la del método Ørberg que en este punto peca de excesiva candidez aunque el maestro danés justificaba esto porque había pretendido que su libro fuese adecuado incluso para niños.

Parecida experiencia tuve con la lectura de *Reading Latin,* un texto que conoció también cierta difusión en España unos años antes que el método de Cambridge. De éste no me gustaron demasiado los primeros capítulos que a mi juicio incluyen demasiado vocabulario poco frecuente. El segundo volumen, sin embargo, constituye una magnífica antología de textos adaptados para el aprendizaje que, como en el caso anterior, puede servir de excelente complemento para quien haya completado con éxito el primer volumen del método Ørberg.

¿Por qué estos métodos tan notables no supusieron, sin embargo, una revolución en la enseñanza del latín en España cuando fueron por primera vez difundidos en los años 80 y 90? Creo que la respuesta está en que generalmente no fueron bien empleados por aquellos docentes que se atrevieron a ponerlos en práctica.

Todos estos métodos son herederos de la escuela de W.H.D. Rouse, pionero defensor de la recuperación del *método natural* en la enseñanza del latín y el griego. Para aplicar realmente con

éxito estos textos es imprescindible que el profesor utilice desde el primer momento el latín en clase de forma activa. Cualquiera que lea las propuestas didácticas de Rouse y sus continuadores entenderá que de lo que se trata no es de ir traduciendo los textos con ayuda del léxico o de un diccionario sino de que los alumnos aprendan a hablar en latín a través de un diálogo constante con el profesor y que los textos son sólo un apoyo con el que practicar lo que a través del uso se va aprendiendo.

Estoy seguro de que fueron muy pocos los profesores españoles que al comenzar a usar en el aula el *Curso de Latín de Cambridge* o *el Reading Latin* adoptaron este enfoque. Sé de muchos compañeros que me han confirmado que en sus años de Instituto estudiaron con estos libros sin por ello oír nunca a sus profesores hablar en latín (¡y mucho menos en griego!) Lo único que hacían con ellos era analizar y traducir: lo de toda la vida.

Parecidas características he encontrado en otros métodos de la misma escuela que hasta ahora he podido leer, como son el muy ameno *Curso de Latín de Oxford* o la bellamente ilustrada serie *Ecce Romani.* Todos ellos muy recomendables como lecturas complementarias del *Lingua Latina per se Illustrata* y sin duda excelentes en manos de un profesor con una buena competencia activa pero poco efectivos en otro caso.

La broma de Erasmo

Antes de continuar con mi relato, y como en alguno de los próximos capítulos voy a tratar cuestiones técnicas referidas a la lengua griega, creo que conviene hacer un inciso para explicar algunos detalles que pueden ser desconocidos para aquellos lectores que no pertenezcan a la especialidad e incluso para no pocos de la misma. Se trata del asunto de la pronunciación del griego.

En la casi totalidad de Institutos y Universidades de España (y de todo el mundo a excepción de la propia Grecia) el griego clásico se enseña con la llamada pronunciación *erasmiana.*

Dicha pronunciación difiere notablemente de la pronunciación histórica del griego que es la que se emplea en Grecia (también para el griego clásico) y que es la que según la mayoría de los investigadores viene empleándose en la lengua griega con muy pocas diferencias desde el siglo II a.C. hasta hoy. Algunos adelantan esta fecha incluso varios siglos más.

Las principales diferencias entre la pronunciación histórica y la *erasmiana* afectan al sistema vocálico. En la pronunciación del griego actual existe un sistema de vocales con cinco sonidos (exactamente los mismos que en español) sin que haya diferencia entre vocales largas y breves. Además hay toda una serie de aparentes diptongos que se pronuncian como vocales simples (*ai* como *e*, *ei* y *oi* como *i* y *ou* como *u*).

Como es bien sabido toda lengua carente de un sistema educativo muy organizado está sometida a una evolución constante. Dado que la escritura suele tener carácter conservador y quedarse a la zaga de los cambios que se van produciendo en la lengua hablada es una quimera tratar de establecer en qué momento se produce cada cambio concreto, cuáles son simultáneos, etc.

Este fenómeno no es exclusivo de la lengua griega. Casi todas las lenguas de cultura, unas en mayor grado que otras, sufren el mismo problema: su escritura quedó fijada en un momento en que la evolución fonética no se había detenido. Ejemplos claros de ello los ofrecen el francés y el inglés cuyas ortografías no reflejan en absoluto la pronunciación real de la lengua actual sino un estado anterior.

En ninguna de estas lenguas, sin embargo, se le ocurre a nadie tratar de leer los textos de épocas antiguas cambiando la pronunciación para adaptarla a la correspondiente a dicho período. Simplemente se leen con la pronunciación actual que, por otra parte, es la única de la que podemos estar completamente seguros, dada la dificultad que he mencionado antes de saber en qué momento se produjo cada cambio fonético particular.

Así sucedía también en la lengua griega y hasta el siglo XVI a ningún filólogo o gramático de la antigüedad, a ningún humanista o copista bizantino se le hubiese ocurrido leer a Platón,

Aristóteles, ni muchísimo menos los Santos Evangelios con otra pronunciación que la histórica y tradicional del griego que era la única que conocían de toda la vida.

Pero en esto apareció el bueno de Erasmo que como todo el mundo sabe era un hombre con mucho sentido del humor y se le ocurrió escribir una broma sobre el asunto. John Pickering, en su obra *On the pronunciation of the Greek Language* nos cuenta cómo comenzó la cosa:

> *"Sucedió que Enrique Glareanus llegó a Lovaina desde París, siendo invitado a comer en la Universidad, y que cuando se le preguntó a Glareanus qué novedades traía, él contestó (lo que era un cuento que había inventado mientras viajaba, porque sabía que Erasmo era asombrosamente crédulo y amante de novedades) que habían llegado a París ciertos griegos nativos, hombres de gran erudición, y que empleaban una pronunciación del idioma griego enteramente diferente a la que prevalecía en estos lugares. En cuanto Erasmo oyó este relato, escribió su Diálogo para poder aparecer como descubridor de este nuevo método. Erasmo, sin embargo, habiendo descubierto que se le había hecho una broma, posteriormente jamás empleó esta pronunciación él mismo, ni indicó a sus amigos que la adoptasen".*

Todo había comenzado algún tiempo atrás, cuando Antonio Nebrija y Aldo Manucio comenzaron a aventurar la hipótesis de que el griego antiguo podía haber tenido una pronunciación distinta de la que circulaba ya en Europa y que era la que habían aprendido de los propios griegos, es decir: la misma que se sigue usando hoy en Grecia.

Enterado del asunto parece que Erasmo quiso sumarse a la polémica y escribió una obrita titulada *De recta Latini Graecique sermonis pronuntiatione dialogus* en la que, para defender la hipótesis de la diversa pronunciación del griego antiguo, presenta a un oso y un león discutiendo sobre asuntos fonéticos y proponiendo con aparente seriedad la reconstrucción de los sonidos del griego antiguo a partir de los testimonios de los textos clásicos relativos al croar de las ranas o el silbido de las serpientes:

> ***Oso****: Incluso con las ranas se podría demostrar lo que te estoy diciendo. Porque ésta es su letra característica, que la escuchamos diariamente de ellas cuando nos cantan aquello de βρεκεκεκέξ κοάξ κοάξ. Aquí no hay asomo de aquella pronunciación levemente áspera de la κ, es decir, algo entre γ y σ, que presenta la pronunciación griega actual.*
>
> ***León****: Ésta es una prueba rotunda. Porque las ranas no han cambiado su canto desde hace siglos, mientras que los hombres no dejan nada estable.*

> ***Oso***: *Déjate de bromas. En las ranas la parte superior de la lengua está unida, y la parte posterior, la que da a la laringe, está suelta, de manera que no pueden pronunciar ningún otro sonido.*

No está claro si la intención de Erasmo era verdaderamente reconstruir la pronunciación antigua mediante ejemplos divertidos o burlarse de aquellos que trataban de defender algo tan imposible como absurdo. Yo más bien me inclino por lo segundo.

En cualquier caso el propio Erasmo no dio nunca demasiada importancia a aquella "broma" y él mismo, cuando enseñó griego en Cambridge, jamás empleó *su pronunciación* ni dejó de leer el griego clásico con la misma y elegante sonoridad con la que lo había escuchado de los labios de los eruditos de Constantinopla. Es más: cuando se creó la Universidad de Lovaina solicitó a un griego nativo para la cátedra de forma que los estudiantes aprendiesen el griego de la forma más activa posible y adquiriesen la genuina pronunciación de la lengua helena.

A pesar de ello algunos años más tarde el embrollo siguió creciendo y lo que en un principio se trataba de una broma filológica acabó convirtiéndose en un asunto en el que se mezclaban mezquinos intereses académicos, la política y la religión, pues entre los motivos que llevaron a imponer la pronunciación *erasmiana* en las Universidades europeas pesó no poco el de alejar de las cátedras a elementos cuya lealtad al Papa, dada su procedencia oriental, no quedaba muy clara: la prohibición del empleo de la pronunciación histórica griega permitió en muchos casos apartar a los griegos de la enseñanza de su propia lengua.

El *redescubrimiento de Grecia* de la moderna filología alemana y su pretensión de suplantar como herederos del helenismo a los propios helenos perpetuó la catástrofe. Sobre este punto recomiendo vivamente la lectura del libro *El misterioso caso alemán* de la historiadora Rosa Sala Rose, en especial los capítulos titulados: *De cómo los alemanes se enamoraron de un lugar que nunca habían visto, De cómo los alemanes decidieron volverse griegos* y *De cómo los alemanes confundieron a los griegos con la naturaleza.*

Respecto a las cuestiones de la pronunciación del griego, además de los escritos del insigne erudito argentino Saúl Antonio Tovar, es muy recomendable la serie *Salvados por humanistas y filólogos,* escrita por Santiago Carbonell, profesor de la Universidad de Alicante.

Resumiendo: se puede decir que la pronunciación *erasmiana* con que se enseña el griego clásico es una hipótesis dudosa y arbitraria y que nadie puede afirmar que se corresponda con la empleada por los atenienses del siglo V a.C. ni con la de ninguna otra época o dialecto de la lengua griega.

De lo que sí estamos seguros es de que contiene numerosos errores. También estamos seguros de que la pronunciación del griego antiguo fue distinta según la época o la zona geográfica,

algo que ignoran quienes aplican a todas sin excepción la hipótesis erasmiana. Y también existe un consenso casi absoluto de que ya en tiempos de los apóstoles la pronunciación del griego debía ser muchísimo más próxima a la del griego actual que a la hipótesis erasmiana. A pesar de ello, ni siquiera al leer los Evangelios los clasicistas renuncian a esta pronunciación.

La única pronunciación de la que podemos estar absolutamente seguros es la que los mismos griegos han seguido empleando hasta nuestros días desde hace más de dos mil años.

Todo esto es ignorado (en todos los sentidos de la palabra) por la mayoría de los profesores de griego clásico. No creo que actualmente ninguno lo siga haciendo con los mismos fines que en tiempos de la Inquisición o la *Bildung* alemana. Ya nadie pretende apartar de las cátedras a filólogos sospechosos de antipapistas ni suplantar a los griegos como legítimos herederos de sus antepasados.

Es simplemente la fuerza de la tradición. Pero es una tradición errónea y contraproducente que desprecia la unidad histórica de la lengua helénica negando uno de sus principales valores: el de ser la única lengua europea con un *corpus* literario que ha conservado una asombrosa unidad a lo largo de casi tres mil años. Además, el empleo de la pronunciación erasmiana aleja incomprensiblemente a nuestros alumnos del griego moderno convirtiendo momentos distintos de una misma lengua casi en idiomas extraños, lo cual supone un desprecio inexplicable hacia el propio pueblo griego, a quien deberíamos estar eternamente agradecidos por habernos conservado vivo hasta nuestros días el milagro de su idioma.

Nota a la 2ª edición: apoyando aún más la tesis expuesta en este capítulo cabe citar la obrita del propio Erasmo *Alphabetum Graecum* sorprendentemente ignorada por todos los estudiosos del asunto pero cuya edición primorosamente escaneada descubrió en *Google Books,* mi admirado amigo -y ahora colega en *Classics at Home*-, Gonzalo Jerez. En este opúsculo el sabio holandés propone usar para el griego clásico la misma pronunciación que utilizan los griegos hoy sin hacer ni la más mínima mención a la hipótesis que injustamente hoy lleva su nombre.

Athínaze

Algunos profesores españoles partidarios del *Lingua Latina per se Illustrata* me hablaron de un método de griego de características similares conocido como *Athínaze (Athénaze* según la pronunciación erasmiana). Este era en realidad el método de griego de Oxford pero mejorado y ampliado por Tommaso Francesco Borri y Luigi Miraglia (el profesor italiano al que me referí en el capítulo XXI.)

Desde la primera lectura comprendí que la edición italiana del curso de griego de Oxford, si bien se trataba de un trabajo muy interesante, no tenía nada que ver con el *Lingua Latina per se Illustrata*.

La estructura de *Athínaze* es la de un *Reading method* como *Reading Greek* u otros dedicados a la enseñanza del griego que yo había conocido (*Thrasymachus*, *Méthodos* o *A Greek Boy at Home).* Le faltaba la característica fundamental del *Lingua Latina per se Illustrata* y que convierte a éste en una verdadera obra maestra de la enseñanza autodidacta: lo que el propio Ørberg llamaba *sistema inductivo contextual*, es decir: que cada nuevo elemento o vocablo que se introduce en el texto puede ser deducido a partir del contexto.

El sistema inductivo contextual no era invención de Ørberg. En realidad él había sido contratado por Arthur M. Jensen, director del *Naturmetodens Sproginstitut* y discípulo de Otto Jespersen, para realizar la versión latina de una serie destinada al autoaprendizaje de idiomas. Estos libros se adelantaban treinta años a lo que en 1983 Stephen Krashen enunció como elemento fundamental del proceso de adquisición de segundas lenguas: *el input comprensible,* o *fórmula de i + 1*, es decir: que en el proceso de adquisición de una nueva lengua es esencial que el *input* (*i = información recibida*) contenga cada vez un único elemento (+ 1) desconocido por el aprendiz de forma que este pueda deducir y asimilar su significado y funcionamiento a partir del contexto.

En el método de Oxford nos encontramos desde el primer capítulo con una buena cantidad de elementos nuevos de gramática y vocabulario a cada paso, algunos de ellos nada útiles para un principiante (vocabulario técnico de la agricultura, por ejemplo). Miraglia trata de salvar este escollo añadiendo a cada capítulo una enorme cantidad de material de cosecha propia con el que racionaliza y simplifica el texto original del libro de Oxford.

¿Por qué Miraglia no escribió desde el principio un método inductivo contextual en griego? No lo sé. Posiblemente no se vio capaz de ello. Y no me extraña: cuando pienso en el inmenso mecanismo de relojería que es el método Ørberg me pregunto si yo sería capaz de hacer algo parecido... ¡ni siquiera en castellano! No se trata solamente de adaptar la historia de la familia protagonista de una lengua a otra, sino de desestructurar toda la gramática de la lengua para volver a

presentarla de forma perfectamente organizada de manera que cada nuevo fenómeno que vaya apareciendo en el texto sea comprensible inmediatamente gracias al contexto. El propio Ørberg comentó en alguna ocasión que no todos los métodos de la serie del *Naturmetodens Sproginstitut* habían sido capaces de mantenerse fieles al principio inductivo contextual.

A pesar de todo lo dicho la versión de *Athínaze* elaborada por Miraglia es, en mi opinión, el mejor método para la enseñanza del griego antiguo con el que contamos en estos momentos.

Vivarium Novum

Al coautor de la edición italiana de *Athínaze* y principal divulgador de la obra de Hans H. Ørberg en Italia tuve la ocasión de conocerlo en el verano de 2010.

Luigi Miraglia, conocido entre sus alumnos como *Aloisius Mirabilis*, es probablemente la persona que en la actualidad mejor habla latín en el mundo. Desde hace más de veinte años dirige una institución dedicada a la enseñanza del latín a jóvenes de todos los países en la que sólo se habla en latín las veinticuatro horas del día. No es de extrañar pues que su facundia en esta lengua sea incomparable.

Pasé dos meses con Miraglia durante unos cursos de verano con los que la Academia *Vivarium Novum* trata de reunir fondos para continuar con su encomiable labor seriamente amenazada por falta de recursos económicos pues los alumnos que durante todo el año viven en la Academia y reciben clases de latín lo hacen sin pagar ni un solo céntimo de sus bolsillos y la mayor parte de ellos provienen de medios desfavorecidos que de otra forma no podrían permitirse estar allí.

La Academia comenzó su andadura en la ciudad de Montela, cerca de Nápoles, y en la actualidad se encuentra en Castel di Guido, a pocos kilómetros de Roma, donde la Iglesia Católica les ha cedido parte de las instalaciones de un seminario, razón por la cual lamentablemente sólo admiten chicas en los cursos de verano, cuando no hay seminaristas en el campus.

Los cursos de verano están planteados como una inmersión intensiva con la que los alumnos participantes en el primer mes deberían completar el primer volumen del *Lingua Latina per se Illustrata* y en el segundo comenzar con el *Roma Aeterna* y con una antología de autores latinos de distintas épocas.

El planteamiento de estos cursos de verano es en mi opinión excesivamente ambicioso. Creo que serían mucho más provechosos si redujesen el ritmo por lo menos a la mitad. Ni siquiera en Israel, donde por razones políticas se encuentran los mayores expertos mundiales en enseñanza intensiva de segundas lenguas, se plantean un ritmo tan fuerte como el propuesto en los cursos de verano de *Vivarium Novum* que pretende alcanzar el nivel B2 (equivalente al *First Certificate* inglés) en sólo un mes y el C2 (equivalente al de un hablante nativo con estudios superiores) en el mes siguiente.

Por lo que yo pude ver varios de los alumnos que llegaron con un nivel inicial muy bajo o sin conocimientos previos acabaron tirando la toalla y bastante perdidos a la mitad del primer mes. Sólo alguno muy aplicado y con enorme facilidad natural para las lenguas consiguió mantener a duras penas el ritmo.

Entre los alumnos del curso de verano había varios que éramos profesores de Clásicas con distintos niveles de latín: desde los que ya estábamos familiarizados con el método y habíamos llegado allí más que nada para poder conocer a Miraglia personalmente y aprender de él hasta los que llegaron con los típicos conocimientos gramaticales de un filólogo clásico pero sin poder decir ni una frase en latín. Estos, creo, fueron los que más provecho sacaron del curso pues pudieron seguir el ritmo sin demasiadas complicaciones y al final de los dos meses ya eran capaces de charlar con cierta fluidez y de entender a primera vista textos medianamente complejos.

Entre las personas interesantes que conocí en *Vivarium Novum* estaba Alfonso, un chico de unos doce años hijo de un profesor de filosofía de Murcia que por lo que entendí era también aficionado al latín vivo y había enseñado a hablar con bastante soltura a su chico desde pequeño. Al chaval que como digo ya venía con un buen nivel, el curso le aprovechó bastante y era todo un espectáculo oírle hablar en latín de corrido y usar los subjuntivos con toda naturalidad que seguramente no sabía ni que lo eran. Me imagino que a más de un licenciado de Clásicas incapaz de decir ni una frase de su cosecha en latín le daría un patatús de ver algo así y consideraría al chaval como a un prodigio de la naturaleza. Nadie se extrañaría, sin embargo, de que un chico español al que sus padres se hubieran preocupado de enseñar inglés desde pequeño hablase esta lengua correctamente... pero eso es otra historia.

Otro de los personajes que me llamó la atención fue Georgius Laminarius que se encargó del curso durante varias semanas. Extraordinario latinista checo de no más de 30 años, es la primera persona a la que he oído hablar latín (con una soltura sólo superada por la del propio Miraglia) marcando perfectamente las cantidades vocálicas, algo que Miraglia que emplea la preciosa pronunciación eclesiástica no hace. Una gloria y además un excelente maestro. Por cierto que Laminarius me contó una anécdota interesante: estando de visita en el Vaticano quiso confesarse y comulgar para lo cual lo más natural le pareció hacerlo en latín. Pues bien, tras mucho buscar un cura latino al final tuvo que desistir de su empeño y acabó haciendo la confesión con uno polaco que entendía algo de checo. Así andan las cosas también entre la Curia a pesar de los anhelos del último papa. ¡Ni si quiera en el Vaticano los curas saben latín! Según nos contó Miraglia uno de los pocos curas latinos de verdad que quedaban en Roma era el padre Reginald Foster el cual por cierto no es partidario de recuperar la liturgia latina.

Lo más impresionante de *Vivarium Novum* en todo caso era ver a los alumnos del curso de invierno: algunos de ellos llevaban ya varios años con Miraglia (de hecho se encargaban de la mayor parte de las clases y bastante bien por cierto aunque hay que reconocer que cuando los profesores eran Laminarius o el propio Miraglia era cuando yo disfrutaba de verdad) pero otros habían pasado sólo un curso en la Academia y era verdaderamente admirable la facilidad con que hablaban latín en cualquier circunstancia: lo mismo a la hora de la comida que jugando un partido

de baloncesto. Pero lo más asombroso era ver cómo leían con toda tranquilidad cualquiera de los libros latinos de todas las épocas de la magnífica biblioteca de *Vivarium Novum* y discutían y hablaban de ello en latín como si realmente hubiéramos retrocedido a la época del Renacimiento.

He subido a la red algunos vídeos en los que se puede admirar a Miraglia en plena acción en clase o en alguna de las muchas excursiones que hicimos a distintos lugares arqueológicos de Italia. Cada vez que los vuelvo a ver me acuerdo de las pesadas clases de análisis y traducción que sufrí durante mis años universitarios y me digo a mí mismo: “¡Esto es una clase de latín, y lo demás son monsergas!”

El origen de la tragedia

Aparte de las clases de la mañana Miraglia nos regaló a los tres o cuatro profesores que teníamos más nivel con un par de horas de curso extra todas las tardes en las que leíamos textos renacentistas y, a modo de comentario a éstos, nos ofrecía sus conocimientos y reflexiones sobre la historia de la enseñanza del latín.

En aquellas charlas además de disfrutar del prodigioso latín del *Mirabilis* comprendí en parte el origen del problema didáctico de las lenguas clásicas; según Miraglia el latín fue enseñado como lengua viva (es decir con un método no muy diferente al que en la actualidad se aplica a las lenguas modernas) hasta bien entrado el siglo XIX. En aquel momento la crisis del latín como lengua académica y la reforma educativa dirigida por Wilhelm von Humboldt condujeron a la sustitución paulatina, primero en Alemania y después en el resto de Europa, del sencillo método natural por otro cuyo objetivo no era ya tanto el aprendizaje de la lengua como herramienta de comunicación sino un proyecto mucho más ambicioso y complejo que consistía en transformar el estudio de científico de la gramática griega y latina en el paradigma de un modelo de educación destinado a seleccionar y formar una élite intelectual a la vez que dotar a la futura nación alemana de una identidad fundamentada en ese modelo educativo ideal.

Las consecuencias del proyecto de Humboldt para la enseñanza de las Clásicas fueron que lo que antes todos los chicos aprendían en unos pocos años sin demasiado esfuerzo ahora costaba diez durísimos cursos a razón de dieciséis horas semanales. En toda Europa surgieron voces críticas contra los catastróficos resultados del nuevo sistema pero por desgracia las razones políticas acabaron imponiéndose sobre las pedagógicas y en menos de un siglo el nuevo método de enseñanza estaba tan extendido que actualmente este es conocido erróneamente como el "tradicional".

Este fue *el origen de la tragedia* del latín y el griego. Tan sólo unas pocas órdenes religiosas como la Compañía de Jesús o los Escolapios, se libraron de aquella peste y conservaron durante algunas décadas la metodología heredada de los humanistas, aunque también en la Iglesia acabó por introducirse el nuevo enfoque. Y es que el método de gramática y traducción cuenta con una ventaja si es que se puede llamar así: permite que incluso alguien con muy pocos conocimientos de latín o griego pueda enseñar estas lenguas; basta con tener la gramática a mano y una versión bilingüe de los textos a descifrar.

Miraglia, sin embargo, tuvo la suerte de haber aprendido latín con el método natural cuando era adolescente del filósofo y naturalista Giorgio Punzo quien a su vez lo había aprendido así de los jesuitas.

Entre los profesores que se rebelaron contra los resultados de la nueva metodología estuvo el británico William Henry Denham Rouse, fundador de la *Loeb Classical Library*. Inglaterra fue uno de los países en que más tardó en importarse la devastadora metodología gramatical pero cuando por fin lo hizo, en poco tiempo el nivel de latín de los estudiantes británicos comenzó a descender de forma aterradora. Espantado de aquellos resultados el profesor Rouse abandonó la Universidad y decidió fundar su propia escuela en la que recuperar el método natural para el aprendizaje del latín y el griego. Allí puso la semilla de la que surgieron los métodos *Reading* a los que ya me he referido anteriormente. El propio Hans H. Ørberg reconoció su deuda con los trabajos de Rouse que conocía y en los que se inspiró para la elaboración de su obra.

Para quien desee conocer con más detalles la historia de la didáctica del latín recomiendo la lectura del documentado artículo escrito por el propio Miraglia titulado *La enseñanza del latín a lo largo de los siglos* y publicado en la red por la Asociación Cultura Clásica.

Nuevas dificultades

Otra de las formas con que se penaliza la solicitud de una excedencia voluntaria es que pierdes el destino definitivo y vuelves a concursar con cero puntos de antigüedad.

Ya me veía yo en algún pueblo remoto de Albacete o Ciudad Real cuando al segundo año de mi regreso de Francia me asignaron como destino definitivo un Instituto de la provincia de Guadalajara casi pegado a la de Madrid.

Pensé que no podían haberme destinado a un sitio mejor pues dentro de Castilla la Mancha se trataba del destino que me permitiría estar más cerca de mis padres que ya van siendo mayores. Además el pueblo me gustó y me pareció un lugar agradable para vivir.

Pronto, sin embargo, descubrí que no todo eran ventajas en mi nuevo destino: el tipo de alumnos de una población industrial y desarraigada en muchos sentidos tiene poco que ver con los chavales manchegos a los que estaba acostumbrado a tratar. No en vano mi nuevo centro estaba calificado como "de difícil desempeño". Lo que en la Mancha había sido una excepción (me refiero a alumnos de Bachillerato desmotivados, sin interés por las lenguas, la lectura o la historia, e incluso de actitud disruptiva en el aula) aquí era algo más que frecuente. El primer año tuve suerte y el grupo de segundo era razonablemente bueno; así que, al igual que me sucediera en Almagro, pasé el mal trago de tener un primero flojo por la ilusión con que viví las clases de segundo. Pero el curso siguiente me encontré con dos grupos poco motivados, sin hábito de trabajo y con tales carencias que hacían que incluso los alumnos más trabajadores tuvieran dificultades para seguir el ritmo de la asignatura.

Fue un curso muy malo y no sólo por los resultados: mi salud se resintió hasta llegar a preocuparme de veras.

Comprendí que el método Ørberg podía ser un arma de doble filo: con él los alumnos motivados y trabajadores cosechan resultados espectaculares; pero aquellos poco aplicados o con carencias importantes corren el riesgo de quedarse descolgados encontrándose perdidos de forma irreparable a mitad de curso.

No sin pesar al año siguiente adapté la metodología a las nuevas circunstancias hasta conseguir encontrar un equilibrio si no satisfactorio al menos adecuado para que todos los alumnos saquen algo de provecho de las clases. Me acordé de un profesor español al que conocí en *Vivarium Novum* y que procedía de un centro de características similares al mío: me comentó que en su centro era imposible trabajar con el *Lingua Latina per se Illustrata;* me dijo que él lo que hacía era organizar un seminario por la tarde cuando contaba con algún alumno interesado. Entonces me pareció que exageraba.

Es irónico que en el momento en que me siento mejor preparado para dar clase es cuando me enfrento a las condiciones más difíciles para ello. Creo que, más allá de las características de mi nuevo centro, la agresión que en los últimos años se está perpetrando contra la inmensa mayoría de la sociedad tiene mucho que ver con todo ésto: la matrícula del Bachillerato está desbordada, hay grupos de latín de más de treinta alumnos, algo que no había visto nunca en toda mi experiencia anterior como profesor; pero lo malo no es eso, sino que una gran parte de estos chavales ni siquiera querían hacer Bachillerato ni entienden si realmente les va a servir para algo. Se encuentran desmoralizados y angustiados por el drama cotidiano del paro y el endeudamiento que viven en sus casas. Muchos se han matriculado tras haber sido rechazados de unos ciclos de Formación Profesional completamente saturados y otros sencillamente no querían estudiar. Son chicos a los que ni siquiera les gusta leer, que terminaron la ESO con muchas dificultades y que nunca hubieran pensado que acabarían cursando un Bachillerato pero se han visto obligados para no quedarse en casa de brazos cruzados. Si han escogido Humanidades es simplemente porque piensan que es la opción más fácil. Y para colmo de males la próxima ley amenaza con suprimir nuestras disciplinas en miles de Institutos de España: pretenden reducir las modalidades de Bachillerato ofertadas por los centros por lo que podría suceder que en muchos Institutos desapareciesen las opciones de Humanidades y Ciencias Sociales.

Algo tenemos que hacer. No basta con quejarnos: hay que rebelarse y luchar aunque el camino se presenta largo y doloroso. Como dijo un gran poeta griego: *para que vuelva el sol, hace falta mucho esfuerzo.*

El dilema del griego

El caso del griego es distinto: no sólo están las cuestiones de la pronunciación o la metodología; mi verdadero dilema es que ya no encuentro ninguna razón que justifique comenzar el estudio de la lengua griega por la forma antigua y no por la moderna.

A nadie que pretenda aprender francés, inglés o alemán, incluso en el caso de que su única motivación fuese estudiar la literatura medieval, se le ocurriría no comenzar el estudio de estas lenguas por su forma actual. ¿Por qué el griego debería ser distinto?

Pero no es sólo eso: la experiencia me ha demostrado que la forma más cómoda y natural de acceder al griego clásico es comenzar estudiando griego moderno; cualquier alumno de primer curso de Filología Clásica que tenga una buena base de griego moderno tiene una ventaja tremenda sobre el resto de compañeros, incluso sobre aquellos que cursaron griego clásico en el Bachillerato con los mejores resultados.

¿Hacen falta más razones? Pues las hay. Y una tan evidente que parece mentira que los propios profesores de griego clásico no la vean de inmediato: para nuestros alumnos comenzar el estudio del griego por su forma moderna supone una motivación y un valor añadido innegable. ¿A qué profesor de griego clásico no le han preguntado sus alumnos si la lengua que van a aprender es la misma que se habla en Grecia? ¿Y quién no ha sentido una punzada de dolor al ver sus caras de decepción cuando les explicas que nada de lo que van a estudiar durante dos años les valdrá ni siquiera para intercambiar un saludo en el caso de que viajen a ese país?

¿Por qué no elaborar un programa de griego para Bachillerato en que el estudio de la lengua se aborde de forma comunicativa y a través del griego moderno sin por ello abandonar los aspectos de cultura, mitología, arte y etimologías? Dado que la base léxica común del griego clásico y el moderno es inmensa, no se perdería nada en lo que se refiere al estudio de las raíces griegas presentes en el español y, sin duda, el aprendizaje de griego sería mucho más eficaz y motivador.

Incluso si mi nivel de griego antiguo fuera tan bueno que me permitiese dar clases comunicativas en griego clásico, seguiría prefiriendo iniciar a mis alumnos en el griego a través de su forma actual.

En *Vivarium Novum* conocí a un chico que llevaba varios años con Miraglia al que todos comparaban con un segundo Demóstenes pues su nivel de griego clásico le permitía no sólo leer con comodidad a los autores clásicos sino incluso conversar en esta lengua con relativa soltura (algo poco frecuente entre los alumnos de *Vivarium Novum,* donde el nivel de griego general es muy inferior al de latín).

Pues bien: tuve ocasión de hacer un experimento curioso con este chico: mantuvimos una

conversación, él en griego clásico (con la pronunciación *erasmiana*, claro está), y yo en griego moderno. Yo le entendí sin problemas pues tenía la ventaja de conocer su pronunciación*,* además de que mis conocimientos de gramática y vocabulario clásicos eran mucho mayores que los suyos de moderno, que eran nulos. Él me entendió bastante menos, aunque de algo se enteraba.

Lo cierto es que me produjo una sensación bastante penosa ver a un muchacho que sería capaz de entenderse con un griego de hace dos mil quinientos años pero no con uno de hoy. Comprendí lo triste que es formar a helenistas incapaces de disfrutar de los poemas de Cavafis, de las canciones de Theodorakis, de las novelas de Kazantzakis, del cine de Angelópulos, de la simpatía y cordialidad, en fin, del magnífico pueblo griego.

No sé en qué quedará el ruinoso sistema educativo español pero si finalmente se acaba dotando de verdadera autonomía a los centros para organizar sus propios planes de estudios, sé que a mis alumnos no les sucederá esto.

La historia de un hombre

Aprender una lengua extranjera es un camino que nunca termina de recorrerse. Y si lo que se pretende es alcanzar el nivel que permita disfrutar de las grandes obras de su literatura, con mucha más razón.

En ningún momento he pretendido que sea imposible llegar a dominar el latín y el griego mediante la metodología de gramática y traducción. Lo que afirmo es que en mi caso ese sistema fue un fracaso y que muchos profesores de Clásicas (y no me refiero sólo a los de mi generación, también a licenciados bastante más mayores que yo) me han confesado haber sentido la misma frustración y sentimiento de estafa tras completar sus estudios. Si otros afirman haber alcanzado el éxito de aquella forma, ellos sabrán cómo lo consiguieron; puede que todos los caminos conduzcan a Roma pero está claro que unos son más tortuosos que otros.

La ambición de un filólogo clásico debería ser disfrutar de los autores antiguos en su lengua original sin necesidad de emplear el diccionario mas que muy de tarde en tarde para verificar el significado de alguna palabra que en todo caso hubiera deducido por el contexto.

Sólo quien está familiarizado con el uso cotidiano de la lengua puede apreciar la excelencia del lenguaje literario. Quien no conoce el registro más sencillo del lenguaje y pretende poder distinguir y apreciar el artificio de su literatura no entiende nada de en qué consiste el arte poética.

En algún lugar de *La forja de un rebelde* dice Arturo Barea algo así como que cada hombre tiene su historia y la suma de todas conforman la historia del hombre. He hecho pocas cosas en mi vida que puedan considerarse de algún interés para mis semejantes: una son algunos poemas que escribí en mi juventud y otra es esta extraña odisea que son mis experiencias en el aprendizaje del latín y el griego. Los poemas tuve la suerte de verlos publicados gracias a un premio del que quedé finalista. Estos recuerdos sólo han llegado a ver la luz en una modesta autoedición por lo que me temo que su difusión va a ser muy pequeña.

Quizás sea mejor así: que estas *confesiones de un filólogo clásico* pasen de largo sin importunar a nadie. No obstante, si a pesar de todo esto llegara a suceder, en mi defensa sólo me queda acudir a las palabras del filósofo:

AMICVS PLATO SED MAGIS AMICA VERITAS

El autor

Carlos Martínez Aguirre nació en Madrid en 1974 y es licenciado en Filología Clásica. Ha sido profesor de español en el Instituto Cervantes de Atenas y becario de investigación en el Instituto de Estudios Bizantinos de la misma ciudad. Durante dos cursos residió en París y Bretaña, donde trabajó como auxiliar de conversación de español. En 2002 obtuvo plaza por oposición en el cuerpo de profesores de Secundaria. Por más de diez años trabajó como profesor de griego y latín en distintos centros de enseñanza media de Castilla-La Mancha. Desde 2015 dirige el proyecto educativo Classics at home - Lenguas Clásicas desde su hogar, plataforma multimedia dedicada a la enseñanza del latín y el griego clásico a alumnos de todo el mundo. Además ha publicado dos libros de poesía y sus poemas han sido recogidos en antologías de poesía reciente y premiados en varios certámenes.

cmaguirre.correo@gmail.com

Otros libros del autor:

La camarera del cine Doré y otros poemas. Hiperión 1997

El peregrino. Isla de Siltolá 2014



Hans H. Ørberg y Carlos Martínez Aguirre en Almuñecar (abril 2005)

Foto de Salvador Pérez

Índice



LAVS DEO VIRGINIQVE MATRI